



El presente número de Cuadernos Unimetanos correspondiente al número 2 de la revista Derecho y Democracia fue debidamente arbitrado de acuerdo a lo estipulado por la Facultad de estudios jurídicos y políticos de la Universidad Metropolitana.

cuadernos unimetanos 15

Derecho y Democracia II

CONTENIDO

The academic study of law in Argentina Horacio Spector	6
La Escuela de Derecho de São Paulo de la Fundación Getulio Vargas Conrado Hübner Mendes	16
Una experiencia de reforma curricular: El Plan de estudios de Derecho de la Universidad Diego Portales Andrés Cuneo Macchiavello	33
O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV Caio Farah Rodriguez Joaquim Falcão	44
A favor da Democracia. A construção de um curso de Direito Constitucional Joaquim Falcão Diego Werneck Arguelhes	51
La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de Los Andes Juny Montoya Vargas	63
Enseñando destrezas de litigación en procesos orales en la Universidad Diego Portales: Experiencias y aprendizajes Mauricio Duce J.	91
Innovación pedagógica temprana en la Escuela de derecho de Stanford Miguel Ángel Méndez Longoria	108
Personas y Familia: El primer curso innovador del PRENDE Adriana Canales Diego Galer	128
Experiencia de innovación en la educación jurídica de la Universidad de Sonora: El currículo. M. E. Carmen Hortensia Arvizu Ibarra Lic. Martha Martínez García Lic. Julia Romero Ochoa.	146
La enseñanza del derecho en la perspectiva de un sistema integrado: entre la sombra de la reforma y la innovación como utopía Gorki Gonzales Mantilla	164
Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas Rogelio Pérez Perdomo	178
Una experiencia de innovación: La reforma del plan de estudio y el régimen de enseñanza de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba Carlos Alberto Lista	196
La educación Jurídica en el CIDE (México) El adecuado balance entre la Innovación y la Tradición Alejandro Posadas	216
Evaluación, reconocimiento y acreditación educativa en México: Espacios para la innovación en la enseñanza del Derecho Luis Fernando Pérez Hurtado	237

Innovaciones en la educación jurídica de América Latina

La educación jurídica tiene una larga historia en América Latina. Las primeras enseñanzas fueron establecidas en la segunda mitad del siglo XVI en la América española. Conforme a la tradición tardo medieval europea se enseñaba el derecho romano y el canónico. La metodología era también la lectio y la questio medievales. En el siglo XVIII se introdujo la enseñanza del derecho real, también llamado patrio o práctico, y la clase magistral.

La independencia política de los países y la constitución de estados nacionales a comienzos del siglo XIX implicó un impulso importante y la puesta al día con lo que se consideraba en Europa los autores y los métodos modernos. Se crearon las dos primeras escuelas de derecho en Brasil. La atención que se prestó al tema en la época venía de la conciencia de que las escuelas de derecho formaban la elite política y de hecho cumplieron esa función durante el siglo XIX y buena parte del XX (Mirow, 2004; Pérez Perdomo, 2004). En esta época era posible hablar con facilidad del tema como una unidad: a pesar que los países latinoamericanos eran independientes entre sí y cada uno tenía su propio sistema jurídico, la enseñanza del derecho mostraba la unidad de la cultura de los juristas: la lista de asignaturas era similar, se enseñaba con clases magistrales y la literatura jurídica utilizada tenía el mismo estilo y se basaba en los mismos autores.

La educación jurídica latinoamericana formó siempre parte de las universidades, como era común en la tradición de los países de derecho romano. La profesión jurídica organizada no tuvo un papel importante ni en la marcha de las escuelas de derecho ni como una institución complementario o alternativa de educación jurídica. Había, por supuesto el aprendizaje en el oficio y las relaciones mentor-pupilo, pero éstas eran completamente informales.

En la segunda mitad del siglo XX, las cosas comenzaron a cambiar y las dificultades se hicieron más visibles. En gran medida, esas dificultades vinieron del mismo éxito: cuando se democratizó la educación superior, las escuelas de derecho fueron abarrotadas

de estudiantes y se percibió que no estaban preparando bien a los estudiantes ni para dirigir a sus países ni para ejercer profesionalmente la abogacía. En gran medida no fue un deterioro de las escuelas sino más bien del público estudiantil y de que los mismos números impidieron el funcionamiento general de las oportunidades extracurriculares de formación que ofrecía el pasado. Ante la presión de los problemas surgió una diversidad de respuestas.

Una de estas respuestas fue el fortalecimiento de la educación privada. Esta existía en algunos países desde finales del siglo XIX, pero esas tempranas escuelas privadas de derecho habían respondido a dificultades ideológicas. Así, cuando los liberales controlaron la educación e impusieron su programa, la Iglesia Católica o grupos conservadores, fundaron universidades y escuelas de derecho privadas. O cuando los conservadores impusieron su programa, fueron los grupos liberales quienes fundaron las universidades y escuelas de derecho privadas. Lo característico es que la diferencia sólo estaba en pocas asignaturas, la metodología educativa seguía siendo la misma.

La expansión de la población estudiantil a mediados del siglo XX fortaleció la educación privada y permitió su multiplicación. Surgieron escuelas privadas que decidieron atender a la demanda masiva ofreciendo educación jurídica a costos relativamente bajos pero también con baja calidad. Montados sobre la idea que la educación jurídica requiere sólo de aulas y de un profesor-parlante que repita la literatura convencional sobre el derecho, estas escuelas de hecho extendieron la educación tradicional generalmente bajando su calidad.

Las universidades públicas, frecuentemente gratuitas o de muy bajo costo para los estudiantes, tenían la dificultad de responder a la avalancha estudiantil. Cursos numerosos y el peso de profesores consolidados que consideraban la cátedra como una propiedad personal eran los factores para la continuación de la enseñanza tradicional a pesar de la creciente conciencia de que no estaba respondiendo a los desafíos de los nuevos tiempos.

Sin embargo, tanto dentro de las universidades públicas como privadas surgieron grupos innovadores, preocupados por responder a desafíos diversos. En algunas universidades surgieron grupos de investigación, sobre todo con profesores a tiempo completo o profesores-investigadores, cuyo empeño principal estuvo en la renovación de la disciplina jurídica, incorporando nuevas tendencias, estudios empíricos y estudios interdisciplinarios. Esto ocurrió especialmente en universidades públicas o bien financiadas que podían reservar ciertos recursos para la investigación. El Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela son ejemplos de esfuerzos innovadores en la investigación. En otras universidades, tanto públicas como privadas, surgieron profesores interesados en la innovación propiamente educativa, es decir en la introducción de métodos más participativos, casos, problemas, utilización del cine, otros medios audiovisuales y, más recientemente, Internet. Como veremos luego, la innovación puede tener signos muy variados y plantear no pocas perplejidades al analista.

En las décadas finales del siglo XX la educación jurídica ha sido puesta en cuestión en muchos países y se han intentado reformas más o menos osadas. En Estados Unidos, por ejemplo, el grupo de académicos conocidos generalmente como el *Critical Legal Studies Movement* destacó en la década de 1970 que el método del caso tradicional, la estructura de las escuelas de derecho de elite y su relación con las firmas de abogados eran fundamentalmente aprendizajes para el mantenimiento de jerarquías sociales y reafirmación de la desigualdad en la profesión (Kennedy, 2004; Kelman, 1987). Más recientemente, otros han destacado el aspecto positivo del sistema de enseñanza, al señalar que los típicos cursos de primer año en las escuelas de derecho y el método de discusión progresiva (llamado “socrático” en Estados Unidos) son apropiados para que el estudiante aprenda a razonar jurídicamente. Esto implica que aprenda

a distinguir los aspectos legales de los emocionales, sociales o políticos y que aprenda las operaciones de análisis y de distinción de conceptos propio de los abogados (Mertz, 2007). En cambio, la educación jurídica tendía a fallar en la comunicación de otras destrezas o competencias. Esto llevó a una relativamente rápida generalización de cursos de clínica jurídica, negociación, mediación, simulación de juicios y a un llamado a prestar más atención a la formación de competencias (Sullivan et al., 2007).

Los problemas de la educación jurídica no son problemas puramente educativos. Lo que está en juego son estructuras sociales y concepciones del derecho. Tal vez el mejor ejemplo venga del Japón. Allí se importó la tradición del derecho romano, sobre todo en su versión alemana, pero se fortaleció el carácter extremadamente selectivo y funcional de la educación jurídica. Se adoptó la educación jurídica universitaria, en escuelas de derecho de pregrado, como en Europa y América Latina. Sin embargo, el título universitario de derecho es relativamente disminuido en su valor institucional. El título profesional requiere un examen enormemente selectivo y dos años más de estudio en un instituto oficial. El número de ingresos en la profesión está determinado por la limitada capacidad del instituto. En el instituto los mejores estudiantes son dirigidos a la carrera judicial o los demás al ejercicio profesional. Este sistema correspondía bien a una estructura social jerárquica y rígida. Al hacerse la sociedad más democrática, puede entenderse que la educación jurídica esté sufriendo transformaciones muy radicales (Miyazawa & Otsuka, 2002).

El tema de este número de *Derecho y Democracia* es el análisis de ejemplos concretos tanto de escuelas de derecho como de cursos jurídicos específicos. Los casos que son analizados muestran la diversidad en la dirección de la innovación, aunque la idea que predominó no fue catalogar direcciones opuestas. Los artículos fueron el producto de un llamado que realizaron tres profesores de derecho (Lawrence Friedman, Rogelio Pérez Perdomo y Manuel A. Gómez) a decanos y directores de escuelas de derecho que conocían estaban haciendo esfuerzos innovadores para que presentaran la orientación de los cambios, los logros que creían habían alcanzado y las dificultades u obstáculos que habían encontrado. Por cada escuela se invitó también a un profesor que presentara la experiencia concreta de un curso para que la innovación se viera también en un ejemplo más detallado. El llamado contó con el apoyo institucional de la Es-

cuela de Derecho de la Universidad de Stanford y de la Fundación Hewlett. Las distintas contribuciones fueron efectivamente discutidas en una reunión en la Universidad de Stanford en septiembre de 2006. Los artículos que siguen son versiones revisadas de los papeles discutidos en aquel momento.

Dado que había trabajos previos sobre la situación de la educación en América Latina y de las direcciones de innovación (Pérez Perdomo y Rodríguez Torres, 2006) la selección de las escuelas invitadas fue opinática, basada en ese conocimiento previo, pero la selección de los participantes fue realmente realizada por la disposición a preparar un documento y concurrir a la reunión. Los constreñimientos del arbitraje académico determinaron lo que en definitiva el lector tiene entre sus manos. Obviamente la experiencia no es la del tratamiento sistemático de la innovación ni la pretensión de incluir todas las experiencias innovadoras.

Dentro de esos límites más o menos accidentales el lector encontrará la variedad en la innovación. Por ejemplo, respecto a Argentina, el lector encontrará la experiencia en innovación de una de las más nuevas escuelas de derecho, la de la Universidad Torcuato di Tella, y de la más antigua del país, la Universidad de Córdoba. Son dos realidades completamente distintas y también dos proyectos educativos de dirección muy diferente. En Venezuela se mencionan tres experiencias innovadoras completamente distintas, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad Metropolitana y la Universidad Rómulo Gallegos. Ésta última corresponde a la revolución del socialismo del siglo XXI preconizado por el Presidente Chávez que, sin duda, tiene un modelo distinto del profesional del derecho, más cercano al de un trabajador social con muchos elementos de operador político. Pero sólo se analizó el caso de la Universidad Metropolitana, seguramente la más orientada a formar abogados de negocios para un mundo globalizado, pero con conciencia de la dimensión ética del derecho.

La mayor parte de las experiencias analizadas aquí corresponden a aquellas escuelas que entienden integrarse más al movimiento globalizador y al cambiante rol de la abogacía en países con un desarrollo político democrático. En consecuencia, dichas escuelas dan mayor importancia a modelos académicos que se focalizan en la adquisición de destrezas o competencias y en la preparación para el ejercicio profesional en economías más integradas al mercado internacional. Áreas del derecho de relevancia para estos propósitos toman importancia. Derechos humanos, me-

dios alternativos de resolución de conflictos, derecho del comercio internacional y de la competencia son ejemplo. Hay también un acento en nuevos objetivos y métodos que pueden variar de una universidad a otra. Por ejemplo, para la Universidad de los Andes (Bogotá) es muy importante la metodología del aprendizaje basado en problemas que, sin duda, desarrolla competencias para la formulación y el manejo de problemas. El desarrollo de competencias para la litigación es especialmente importante para la Universidad Diego Portales (Santiago).

En las discusiones de Stanford estuvo muy presente el contexto nacional en el que se desarrolla la educación jurídica. Los proyectos innovadores que buscan la excelencia ocupan a un número relativamente pequeño de profesores y de universidades. Lo que se destacó es que en el contexto nacional el mayor problema percibido es la baja calidad de escuelas que son verdaderas “fábricas de ilusiones”, como las llama Eliane Junqueira (1999). O verdaderos fraudes a los estudiantes que concurren a ellas pensando que van a aprender algo y que mejorará

su posición en el mercado de trabajo. Esta situación está obligando a los responsables de los sistemas educativos a establecer programas de evaluación y acreditación. El gran desafío es que tales programas, absolutamente necesarios en la dramática situación de la mayor parte de los países y que esperamos mejoren el nivel de la educación jurídica, no tengan como efecto secundario el hacer imposible o más difícil la innovación en nuestro campo.

Nuestra esperanza es que las experiencias descritas en los trabajos que prosiguen sirvan para mostrar la variedad y, a la vez, la relativa unidad de propósitos de las innovaciones que vienen tomando cuerpo en la educación jurídica de América Latina. Igualmente que animen a quienes quieran innovar tanto en la modestia de cursos individuales como en los ambiciosos cambios de currículo y que permita poner en contacto a esos innovadores. La innovación en la educación jurídica es un camino largo y con obstáculos. Por eso tenemos que animarnos recíprocamente quienes lo hemos emprendido y buscar compañía para la travesía.

Rogelio Pérez Perdomo

Decano,

Facultad de Estudios Jurídicos y Políticos,

Universidad Metropolitana, Caracas.

Manuel A. Gómez

Profesor Asistente.

Florida International

University College of Law. Miami.

Referencias

Junqueira, Eliane Botelho (1999): *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro. IDES, Letra Capital.

Kelman, Mark (1987): *A guide to critical legal studies*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Kennedy, Duncan (2004): *Legal education and the reproduction of hierarchy: a polemic against the system. A critical edition*. New York. New York University Press.

Mertz, Elizabeth (2007): *The language of the law school: learning to “think like a lawyer”*. Oxford. Oxford University Press.

Mirow, Matthew C. (2004): *Latin American law: A history of private law and institutions in Spanish America*. Austin. University of Texas Press.

Miyazawa, Setsuo & H.Otzuca (2002): Legal education and the reproduction of the elite in Japan. En Y.Dezalay & B.Garth: *Global prescriptions: the production, exportation and importation of a new legal orthodoxy*. Ann Arbor. University of Michigan Press.

Pérez Perdomo, Rogelio (2004): *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia

Pérez Perdomo, Rogelio & Julia Rodríguez Torres, editores (2006): *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de globalización*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

Sullivan, Colby, Wegner, Bond & Shulman (2007): *Educating lawyers. Preparing for the profession of law*. Stanford. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, and San Francisco, John Wiley & Sons

Horacio Spector

Founding Dean, School of Law,
Universidad Torcuato Di Tella
(Argentina)

The academic study of law in Argentina

Resumen

La Escuela de Derecho Di Tella constituye el primer intento sistemático en la Argentina de establecer una escuela de investigación del derecho según el modelo americano. La Escuela es pionera integrando la economía y la filosofía a los estudios de derecho. Tiene un curriculum innovador y flexible, tanto en los estudios de pregrado, como en los de postgrado. Comenzó sus actividades en 1996 y actualmente, diez años más tarde, cuenta con 261 estudiantes de pregrado y postgrado.

Agradezco a Marcela Barrio de Pérez su apoyo en la elaboración de este artículo.



Abstract

The Di Tella School of Law is the first systematic attempt in Argentina to establish a research school of law on the American model. The School leads the way in integrating economics and philosophy into legal education. It has innovative and flexible curricula, both in the undergraduate and the graduate programs. It started operations in 1996, and it has today, ten years later, 261 undergraduate and graduate students. Faculty members are publishing their papers in prestigious Anglo-American journals. Some of them are also publishing in Spanish. Over time more and more courses are being taught by full time instructors. At present, 63% of courses in the foundation-level program, and 47% of courses across the whole undergraduate law curriculum, are taught by full time faculty. Adjunct instructors (practitioners and members of judiciary) teach the remaining courses. This is the greatest ratio of full time law teaching in the country. Almost half of our graduates are employed in top law firms in Buenos Aires. Many of them also pursue postgraduate education, generally in the US or Europe. Still only a few of them work in the courts as clerks.

Since its inception in 1996 the School of Law of Universidad Torcuato Di Tella has been committed to fostering the academic study of law in Argentina on the model of top research-based American schools of law. Thus, we have stressed the importance of substituting a theoretically-minded, interdisciplinary conception of legal studies for the traditional doctrinal approach. The interdisciplinary conception mainly relies on law and philosophy and law and economics, though it also comprehends legal history, economic history, and law and political science. As is well known, this is the mainstream conception of legal education in the US today. The doctrinal investigations which represented the vast bulk of legal research in the '50 are today complemented by interdisciplinary research, which have revolutionized legal scholarship. The inquiry into the interrelations of law with economics, moral and political philosophy, history, and literature has led the recent generation of American legal scholars to new frontiers of legal research. With the possible exceptions of criminal law theory in Germany and general jurisprudence in Britain, legal scholarship has not reached anywhere else such high degree of intellectual sophistication and creativity. Most branches of this kind of interdisciplinary scholarship are unknown outside the English-speaking world, though the economic analysis of law is gaining importance in Europe and Latin America.



In introducing the interdisciplinary approach, we have transplanted into Argentina a new paradigm of academic law that competes with the traditional legal science paradigm prevailing in civil law jurisdictions since the reception of Roman law in Europe. Contrary to widespread “autonomy of the discipline” allegations, which underlie the specialness of law and, moreover, of particular branches of legal studies (e.g., contract law, family law, labor law, etc.), we have deflated disciplinary barriers that often masquerade professional and economic interests. Along this process we have sought to strike a delicate balance between the academic study of law and professional training. We have understood that doctrinal teaching is unavoidable because judges tend to reason following the abstract categories and concepts of civilian legal science. Practical teaching (e.g., procedural training) is also important in a country like Argentina, where apprenticeship is not a prior requirement to the practice of the legal profession.

In this paper I set out to describe the philosophy of the Di Tella School of Law, an innovative endeavor that is reshaping the idea of legal education in Argentina. For this purpose I need to place the Di Tella model against the background of the contemporary Anglo-American debate on legal education. As will become clear, Di Tella is on the side of academic law in this debate. This I will do in sections I and II. Then in section III I will provide a critical assessment of the state of legal education in Argentina. In subsequent sections I will explain the main features of the Di Tella law curriculum and academic organization.

1. The Debate in Anglo-American Legal Education

Legal education is a controversial topic everywhere. There is probably no other intellectual field where campus studies vary so much in organization, orientation, and topics. In the United States, since the introduction of academic legal education at Harvard, the law school is a unique institutional setting. Most law schools in the United States resemble one another in features such as the case method, simulation courses, law reviews, clinical programs, moot court competitions, and a sustained effort in fund-raising. As other departments of campus education, American law schools rely primarily on full-time professors and only to a very limited extent in adjunct professors (i.e. practitioners who teach in specific courses).

However, there is no unanimity in the United States as to the goals legal education should achieve.

Though American law schools have scored in the last years great scholarly breakthroughs, like law and economics and the systematic application of professional normative philosophy to the study of many legal institutions (from criminal law to torts law), some people think that the interdisciplinary, theoretically-minded orientation of top law schools has gone too far.

Thus, Judge Harry Edwards criticizes the “graduate school” model advocated by some professors of law and economics.¹ This model prioritizes a theoretically-minded approach at the expense traditional doctrinal analysis as found in common-law treatises and case-books. According to Edwards, “law &” faculty are uninterested in and disdainful of legal practice. Instead of teaching students how to analyze and construe authoritative legal texts and counsel their clients in accordance with the ethical standards of the profession, these “unpractical scholars” focus on empirical explanation and prediction or on idealized moral evaluation, unconstrained by legal rules. Edwards defends a return to the traditional “practical” law school, mainly addressed to solving the practical problems of the profession or the judiciary.²

Professor Anthony Kronman is also critical of interdisciplinary pedagogy, though his primary target is law and economics, rather than law and philosophy. Kronman tries to rescue the ideal of the lawyer-statesman which he claims prevailed in the United States during the eighteenth century and the major part of the nineteenth century. Kronman asserts that the lawyer-statesman is a devoted citizen, as opposed to a purely self-interested practitioner, not a technician but a type of human being characterized by the excellent mastery of practical wisdom.³

Kronman thinks that the ideal of academic law, which he traces back to Hobbes’s notion of a scientific political science, conceals the practical virtues needed to practice the legal profession. According to Kronman, legal realism and its heir, the economic analysis of law, emphasize the scientific nature of finding the right answer to any legal problem in maintaining that it is just a matter of efficiency-based calculation, without regard to the essentially practical

1 / Judge Edwards targets George L. Priest, *Social Science Theory and Legal Education: The Law School as University*, 33 J. Legal Educ. 437 (1983). A recent defense of a similar model of legal scholarship can be found in: Thomas S. Ulen, *A Nobel Prize in Legal Science: Theory, Empirical Work, and the Scientific Method in the Study of Law*, 4 U Ill L Rev 875 (2002). I conjecture Judge Edwards would be eager to extend his criticism to Ulen’s approach.

2 / Harry T. Edwards, *The Growing Disjunction Between Legal Education and the Legal Profession*, 91 Mich. L. Rev. 34.

3 / Anthony T. Kronman, *The Lost Lawyer*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1995, 15 ff.

and temperamental traits of character involved in being a good lawyer. Kronman is concerned about the proliferation of such theories in modern American legal education.

The idea that moral imagination must be a principal concern in legal education is also stressed by Sherman Clark.⁴ Starting from the widely acknowledged claim that the making of and responding to arguments is a central feature of legal education, Clark asserts that "whenever one seeks to persuade, or comprehend, or reach out to another, the first and vital step is sympathetic engagement". In becoming a personal especially trained in attaining sympathetic engagement, the law graduate can enter into different perspectives and see things like others view them.

In contrast to usual criticisms in the United States about the deprofessionalization of legal education, in England authors complain about its excessive professionalization. Peter Birks, for instance, holds that a main short-cut is that English law schools tend to skimp the subjects which fall within the vocational phase, to the impoverishment of legal education and of the law library in that sector. "One hope - he says - is that where research-based law schools have begun to offer the vocational course, their commitment to research will carry over to that sector. But there are also strong disincentives which work to prevent more research-based law schools from entering the vocational field."⁵

Wilson and Morris share the same view about the anti-intellectual climate of legal education in England. The general picture one draws from British authors is that academic law is mainly absent in England. According to Wilson and Morris, instead of reinforcing the position of academic subjects, like general jurisprudence, legal history, and comparative law, many English law schools have increasingly emphasized the importance of professional skills training.

2. Professional Skills and the Academic Study of Law

Many lawyers and law professors stress the contrast between the academic phase and the vocational phase, or the theoretical and the practical dimensions of legal education. However, it is doubtful that this contrast is stark. It is true that, as Francis Bennion holds, the "ability to manage the relevant law is cen-

tral to any lawyer's or law student's functioning".⁶ This is what Americans call lawyering. Gold, Mackie and Twining pointed out in 1989 that "one cannot draft, persuade, interrogate, advise or manage in law without first having intellectually manipulated the relevant materials."⁷

Caroline Maughan claims that it is the ability to practice reflectively which distinguishes the expert from the merely competent professional. In contrast to the classical view of professional skills, which takes them to be rule-based knowledge, Maughan thinks that reflective practice skills involve the heuristics needed to deal with the unpredictability of real world problems.⁸ To a certain extent, legal education can transfer that experience through simulation techniques, but it is nonetheless clear that only real professional practice can provide the expertise needed for reflection in action.

Intelligent manipulation of the relevant legal materials far exceeds the mere possession of good information about legal texts. As Gold states, "it is necessary to know how to push back that which lies on the surface in order to uncover both legal and factual material which lies below... Legal rules guide, direct and ultimately determine the results in particular cases; nevertheless, they always exist for some reason, however vague and unclear. A lawyer is therefore called upon to determine the intent, purpose and goal of legal rules... Often times rules form part of an over-arching theory. Knowledge required of the lawyer is therefore the well orchestrated co-ordination of information and intellectual skill".⁹

The Task Force on *Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap* was formed in 1989 by the American Bar Association for the purpose of studying and improving the processes by which new members of the profession are prepared for the practice of law. In its 1992 report¹⁰, the Task Force expounds a vision of

4 / Sherman J. Clark, *The Ends of Legal Education*, forthcoming. I am grateful to Horacio M. Lynch for having sent me this manuscript.

5 / Peter Birks, 'Short-Cuts', en Peter Birks (ed.), *Reviewing Legal Education*, Oxford University Press, 1994, 21.

6 / Francis Bennion, 'Teaching Law Management', en *Reviewing Legal Education*, cit.

7 / N. Gold, K. Mackie and W. Twining, *Learning Lawyers' Skills*, Butterworths, 1989.

8 / Caroline Maughan, 'Problem-Solving Through Reflective Practice: The Oxygen of Expertise or Just Swamp Gas?', *Web Journal of Current Legal Issues* 2 (1995).

9 / N. Gold, 'The Professional Legal Training Program: Towards Training for Competence', *The Advocate* (Canada) 41 (1983).

10 / Robert MacCrate (ed.), *Legal Profession and Professional Development-An Educational Continuum, The Profession for Which Lawyers Must Prepare*, West Publishing.

the skills and values new lawyers should acquire.¹¹ Although the report suggests a professional approach to legal education, it cannot be taken as downgrading the importance of academic education in law schools. As the report is concerned with narrowing the gap between legal teaching and legal practice, it mentions those skills which students need acquire in passing thorough the law school. This is not to say that law schools should only seek to develop such skills. The Law School is a professional school, but at the same time it must "encourage students to see the law, and its operation ... ambiguous, dynamic, and alive; a repository for ideas, values and culture; a method of practical reasoning; Janus-faced, a force for liberation or authoritarian control; in short a worthy object of academic study in its own right".¹²

3. The Situation in Argentina

In Argentina most law professors are intensively engaged in legal practice, and can devote little time to research and writing. Many of them also lecture in various universities. Although lawyers usually vociferate in favor of the academic study of law, it can be doubted whether that language conveys a genuine conviction, or rather a slogan occasionally repeated.

Several factors can help to explain that situation, like the general features of our university system, the lack of strong research traditions in the social sciences, a pragmatic and politicized approach to legal institutions, and probably a disdain for theoretically-minded research and teaching. In the latter respect, the Argentine situation might be similar to that existing in England. In fact, the mentality prevailing in a certain area of social life cannot be asserted by what people say, but rather by what people do. In the United States lawyers contribute with millions of dollars to the sustenance of law schools, from the building of new premises to the establishment of libraries. In Argentina most faculties of law do not have on-going policies of fund-raising, but such policies would hardly yield interesting fruits, should they be seriously undertaken.

Lynch et al have emphasized that professional training is neglected in Argentine law schools. They contend that the law school should be run as a professional school and hence oriented towards training professionals, much in the same way as the Faculty of Medicine is devoted to training physicians. These authors hold that our legal education is "excessively theoretical and dogmatic; the professor restricts himself to conveying to students knowledge he deems to be valid, neglecting the importance of spurring them on to thinking, discussion and research".¹³ These authors contrast theorization, dogmatism, and erudition with the attitude of American law professors, who concern themselves with helping students to develop professional skills, like legal analysis, the skill to distinguish relevant from irrelevant factors, the skill to construct the most persuasive arguments, and so on.

The Fores study emphasizes that Argentine legal education lacks a strong professional training side. However, I would like to point out that this is not the result of a time trade-off. The lack of practical training is not the price paid for having the chance to prepare theoretically-minded lawyers. Indeed, generally speaking, law students receive neither enough practical training nor real theoretical education. In fact, mainstream Argentine legal science is still solely devoted to doctrinal studies, which describe and systematize legal materials, and give judges recommendations about how to construe those materials when gaps or other indeterminacies arise.¹⁴ Rather than aiming to constructing theories possessing high explanatory power, meshed with interdisciplinary theorizing, like efficiency-minded legal scholarship, or deep-seated in normative analytical philosophy - both moral and political -, Argentine legal doctrine has a markedly expository and practical nature. The so-called theoretical education is then a systematic espousal of enacted law and of normative principles possessing an intermediate degree of generality, which can justify the rules enacted in a certain area of law and advocate solutions for hard cases.¹⁵

11 / The report enumerates the following skills and values. *I. Fundamental Lawyering Skills*: 1. Problem Solving; 2. Legal Analysis and Reasoning; 3. Legal Research; 4. Factual Investigation; 5. Communication; 6. Counseling; 7. Negotiation; 8. Litigation and Alternative Dispute-Resolution Procedures; 9. Organization and Management of Legal Work, and 10. Recognizing and Resolving Ethical Dilemmas. *II. Fundamental Values of the Profession*: 1. Provision of Competent Representation; 2. Striving to Promote Justice, Fairness, and Morality; 3. Striving to Improve the Profession, and 4. Professional Self-Development.
12 / William Wilson and Gillian Morris, 'The Future of the Academic Law Degree', in *Reviewing Legal Education*, cit., p. 101.

13 / Horacio M. Lynch et al, *La Educación Legal y la Formación de Abogados en la Argentina*, Fores, La Ley, 1988.
14 / Horacio Spector, "La dogmática jurídica: Algunos problemas epistemológicos", *Revista de Ciencias Sociales* 29 (1986); "The Future of Legal Science in Civil Law Jurisdictions", *Louisiana Law Review*, Volume 65, Fall 2004, Number 1; "Fairness Versus Welfare from a Comparative Law Perspective", *Chicago-Kent Law Review*, Volume 79, Number 2, 2004.
15 / "Local" normative doctrines are also present in common law. Cass Sunstein claims that these doctrines facilitate agreements on normative matters among persons who maintain profound discrepancies at the level of general moral and political theories; see: Cass R. Sunstein, *Legal Reasoning and Political Conflict*, Oxford University Press, 1996.

I claim that *interdisciplinary research and education* of the kind performed in research-based American law schools should enrich Latin American and, in particular, Argentine legal education. Our legal scholarship is dominated by the European ideal of autonomous and self-contained legal thinking. As a natural result, central branches of contemporary social thought, such as law and economics, law and political science, and law and philosophy are by and large neglected or merit insufficient attention. This feature has adverse effects on law graduates' capability to *understand* the value and public policy implications of different legislative measures and adjudication policies. In Argentina, where lawyers typically play important political roles as legislators, public officials or advisors, a predominantly doctrinal legal education also impoverishes the quality of the democratic debate and creates risks for the preservation of democratic and liberal values in public policy decision-making.¹⁶

Interdisciplinary, theoretically-minded research is common currency today in the best American law schools. Unlike Judge Edwards, I believe that this kind of research is critical important for legal education, particularly in a region like Latin America, where foundational issues are often raised by political and economic crises, constitutional and social reforms, and deep conflicts arising out of divergent social ideologies. While handling legal materials in a formalistic fashion may be all lawyers and judges need in stable legal and social scenarios, the reshaping of legal positions as a result of crises, for instance, requires an acquaintance with the value and economic foundations of law. The Argentine mega-crisis of 2001 provides a good example. Unlike the social constitutions of Latin American countries that have implemented agrarian reforms, Argentine law establishes an individualistic system of private property. Thus, Article 17 of the Argentine Constitution says that property is inviolable, and the Civil Code strengthens this principle by articulating an absolute model of ownership. In fact, Article 544 of the Napoleon Code defines ownership as the right of enjoying an object in the most absolute manner, and Article 2506 provides that ownership is the right *in rem* by which a thing is subjected to the will and the acts of a person. While handling norms of this kind may be sufficient for practicing property law in Swit-

zerland, this was clearly insufficient in Argentina. The massive bank run and collapse of the financial system led to a bank deposit freeze in 2001 and to pesofication in 2002. Emergency takings cannot be easily accommodated in an individualistic model of private ownership. Poor economic and philosophical background in our judges and lawyers made it more difficult to define a legal approach capable of meeting the consensus of the judiciary and the profession. Still today (in September 2006) the Supreme Court and lower courts disagree about the constitutional treatment to be given to the pesofication of bank deposits.

In American legal theory the relationship between philosophy and legal education is often emphasized.¹⁷ Richard Posner disbelieves Martha Nussbaum's suggestion that Ph.D.s in philosophy can be added to law schools' faculties. But the reason of his skepticism is that "the techniques of analytic philosophy and of legal reasoning are similar".¹⁸ Among these techniques Posner mentions the analysis and interpretation of canonical texts, and the use of logical tools to address difficult problems. Because of the similarity of techniques, Posner thinks that graduates endowed with philosophical skills will opt for entering law schools attracted by law professors' and practitioners' higher salaries. In fact, Posner's prediction seems disconfirmed by the facts. An increasing number of philosophers who also have law degrees are today being recruited by the most prestigious law schools. What is important, however, is that Posner's proposition that philosophical and legal reasoning are similar supports my contention that philosophical training is helpful for developing legal skills.

Ronald Dworkin's position is closer to Nussbaum's. Dworkin holds that many important legal issues depend on the clear understanding of difficult concepts that philosophers have extensively analyzed, such as the concepts of responsibility, intention, and equality. On this account, Dworkin maintains that "[t]here should be more introductory and advanced courses in substantive moral and political philosophy than they used to be." He adds that "...law schools should aim to bring philosophy into the more basic legal courses as well." Dworkin goes farther in suggesting

16 / Horacio Spector, *Elementos de análisis económico del derecho*, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2004.

17 / Martha C. Nussbaum, "The Use and Abuse of Philosophy in Legal Education", 45 *Stanford Law Review* 1627 (1993); Richard A. Posner, *Overcoming Law*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1995, Ch. 22, and Ronald Dworkin, "Must Our Judges Be Philosophers? Can They Be Philosophers?", New York Council for the Humanities Scholar of the Year Lecture (2000), 1 Nov. 2000 <<http://www.culturefront.org/culturefront/Dworkin.html>>.

18 / *Overcoming Law*, p. 465.

that law schools should actively search professional philosophers: "I do think [...] that bringing philosophers into a law school, and encouraging them to think and teach alongside lawyers, is particularly fruitful for both disciplines".

The Latin American experience confirms the connection between training in philosophy and economics and the mastery of law. Indeed, it is easy to mention various examples of Latin American statesmen and jurists who have benefited from a legal education oriented toward philosophy and economics. Andrés Bello and Juan Bautista Alberdi, probably the two most eminent Latin American jurists of the nineteenth century, are excellent examples. Bello's case is telling about the relevance of analytical philosophy. Bello lacked ordinary legal education and never practiced the legal profession. In fact, Bello's basic background was not law but philosophy. He obtained a bachelor's degree in philosophy from the University of Caracas and then attended some courses in law and medicine. With this background Bello made great contributions to grammar and medieval literature. Bello was familiarized with modern analytical philosophy (Locke, Condillac, and Bentham among others). He also wrote the best Latin American philosophical treatise in the nineteenth century: *Filosofía del entendimiento*. Though he was not a practicing lawyer, he was a bright jurist and legal educator. His books on Roman Law and International Law paved the way for legal education in the region, and his famous *Código Civil de la República de Chile* is a corner-stone of Latin American law.¹⁹

Alberdi illustrates the connection between economics and law. Alberdi was quite knowledgeable in classic economics. He claimed that the reason why the rule that tradition is not necessary for transference of ownership meets the objection of French jurists is that "political economy is not familiar to scholars who cultivate law".²⁰ Alberdi's *Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina* is a real essay in law and economics focused on constitutional issues.²¹ Moreover, Alberdi also holds that "knowing laws is not to know law". For Alberdi, the knowledge of law comprehends the knowledge of the spirit and missions of

laws, which issues belong to philosophy, rather than to pure legal science.²²

Some contemporary examples support the causal relationship between expertise in analytical philosophy and the mastery of law. Undoubtedly, the best case law study in Argentina is Genaro Carrió's *El recurso extraordinario por sentencia arbitraria en la jurisprudencia de la Corte Suprema*.²³ Carrió was a notable legal philosopher. Among other achievements, he was one of the earliest defenders of what Anglo American legal philosophers call today "inclusive positivism".²⁴ It might be replied that constitutional law is intimately linked to political philosophy and that other branches of law are so distant from philosophy that they cannot benefit from philosophical analysis. To rebut this suggestion I will take my last example from International Commercial Law. Professor Sergio Le Pera studied legal philosophy at the beginning of his academic career and then turned to commercial law and arbitration. Le Pera is one of the most distinguished Argentine commercial lawyers. In *ISEC v. Bidas*, representing Bidas, Le Pera argued that an American court lacked subject matter jurisdiction to vacate an arbitration award released in Mexico according to Mexican procedural law. The U.S. court sided with Le Pera. It is interesting what Le Pera has to say about how he reasoned his case: "I find it difficult to say what led me in those days to take for granted that only the courts in Mexico had jurisdiction to annul or vacate the award; probably it was that old readings of Kelsen, Hart, and Ross make me think of arbitral awards, judicial orders, statutes, and similar material as 'norms' or 'directives' created within a national legal system that can only be annulled or destroyed within that national legal system pursuant to its procedural law."²⁵

4. Interdisciplinary Teaching at Universidad Torcuato Di Tella Law School

The Law School at Universidad Torcuato Di Tella makes a serious effort to promote interdisciplinary research and education. This approach relies on the proposition that civil law, as much as common law,

19 / Iván Jaksic A., Andrés Bello: La pasión por el orden, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2001; Arturo Ardao, Andrés Bello, Filósofo, Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1986.

20 / Juan Bautista Alberdi, Obras completas, tomo VII, Buenos Aires, Imprenta de "La tribuna nacional", 1887, p. 112.

21 / Juan Bautista Alberdi, Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina según su Constitución de 1853, Buenos Aires, Raigal, 1954.

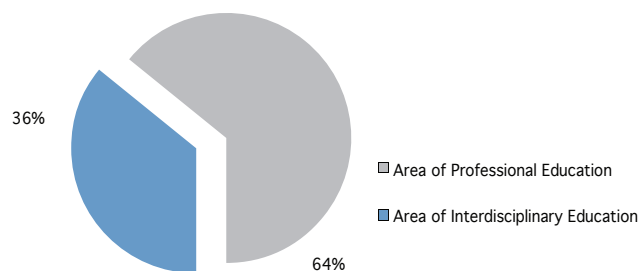
22 / Juan Bautista Alberdi, Fragmento Preliminar al Estudio del Derecho, Buenos Aires, Biblos, 1984, 111.

23 / Genaro R. Carrió, El recurso extraordinario por sentencia arbitraria: en la jurisprudencia de la Corte Suprema, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1967.

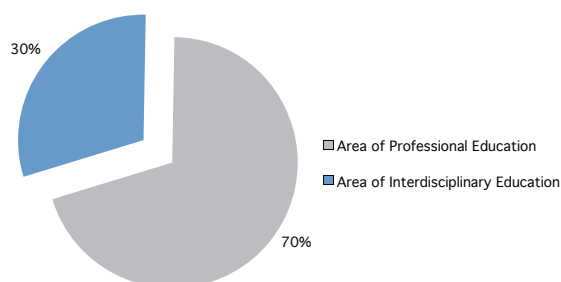
24 / Genaro R. Carrió, Principios Jurídicos y Positivism Jurídico, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1970.

25 / Sergio Le Pera, "Where to Vacate and How to Resist Enforcement of Foreign Arbitral Awards: International Standard Electric Corporation v. Bidas Sociedad Anónima Petrolera, Industrial y Comercial", The American Review of International Arbitration 2 (1991), p. 49.

Ratio of Professional / Interdisciplinary Education
Upper-level Program



Ratio of Professional / Interdisciplinary Education
Foundation-level Program



has economic and philosophic foundations. I have maintained elsewhere that the ideas of fairness and efficiency serve to bring to light the rationale of many legal institutions, though civilian systems seem more closely associated with the idea of fairness.²⁶

The Di Tella curriculum tries to give undergraduate students a basic liberal arts education. Thus, courses in moral and political philosophy as well as those in economics and history play an important role in the curriculum. Our syllabus also includes courses that are common in American colleges, like *Research and Writing* and *Applied Ethics*. Law students obtain from liberal arts teaching the kind of intellectual sophistication that the legal profession requires. On the contrary, other law faculties in Argentina follow the traditional professional orientation. The syllabus reform made by the Faculty of Law of the University of Buenos Aires in 1985 adopted the same approach, though it introduced great—some think too great—curriculum flexibility.²⁷ The professional orientation ignores the fact that law students in Argentina, unlike American law students, are undergraduates who are in dire need of basic university instruction. A tight intertwining of professional and academic courses serves both to enrich legal education and to show students the diverse ways in which law affects social values and practices. Unlike other undergraduate programs that adopt a

“textbook” strategy, Di Tella law faculty follow the “Oxford model”: undergraduate students are exposed to materials taken both from classical authors and the most recent scholarly contributions in each academic field.

The undergraduate law curriculum at Di Tella is organized on the basis of a five-year program divided up into two levels: the *Foundation-level Program* (3 years) and the *Upper-level Program* (2 years). While the former has obligatory courses, the latter has both obligatory and optional courses. Both programs offer professional and interdisciplinary courses. In the Foundation-level program 70% of courses are professional and 30% are courses in philosophy, history and economics (Fig. 1). In the Upper-level Program this ratio shows a slight variation (Fig. 2).

Apart from the undergraduate law program, the School established in 2000 the first LL.M. in Law and Economics in Latin America, which provides teaching in business law and law and economics to young qualified practitioners who work in the most prestigious law firms of Buenos Aires. At the same time, the School offers an International Program in Tax Law, and will soon start an LL.M. in Criminal Law. The postgraduate programs are addressed to change the way different branches of law are taught in traditional faculties of law. Thus, in the postgraduate tax program students take courses in Taxation and Public Finance that are similar to those taught in Business Schools. The LL.M. in Criminal Law will contain, for the first time, the latest contributions in law and economics and Anglo-American normative philosophy.

26 / Horacio Spector, “Fairness Versus Welfare from a Comparative Law Perspective”, *Chicago-Kent Law Review*, Volume 79, Number 2, 2004.

27 / Horacio M. Lynch, “A diez años de las reformas en la Facultad de Derecho de la UBA”, *La Ley*, September 12th 1995. Lynch holds that the reform yielded many shortcomings in terms of professional training.

5. The Case Method at Di Tella

As is well-known, the kernel of the case-method is to rely on appellate opinions to teach legal doctrines. This is the standard educational procedure for teaching the professional skills in American schools of law. The familiar explanation of the case method, and its associated Socratic teaching methodology, is that it familiarizes students with legal materials and the profession's standard linguistic and reasoning styles. The immersion in judicial opinions which is the hallmark of the case method provides the student with a simulacrum of practice. Confronted with Socratic questions, the student feels like a novel graduate answering a senior partner or advising a client.²⁸ Moreover, the method prepares students in identifying relevant factors, devising legal theories for the resolution of cases, criticizing legal argumentation, and applying legal rules. The case method might also be useful - like theater - for developing the moral imagination of students, as it is a long exercise in forced role-playing enabling students to acquire greater powers of moral sympathy.²⁹

The fact that the case method is *not* inherently tied to which sources of law a legal system accepts (what H.L.A. Hart calls the rule of recognition) is rightly asserted by Horacio Lynch et al.³⁰ and Jonathan Miller³¹. Indeed, as Robert Stevens from the Pembroke College in Oxford points out³², Langdell introduced the case method at Harvard much later than the American legal system inherited its common-law structure from British law. If courses on positive law are to be capable of providing good professional training, it should make students acquainted with the law in action, that is, with the rules that are effectively applied by courts. This does not involve a commitment to legal realism, but, more simply, the common-sense wisdom that time is scarce and must be optimized. In civil law systems the rules applied by judges are generally pre-determined as provisions in the civil code. So, if this reasoning were sound, civilian professors should be able to teach civil code provisions with the case method as easily as their common law colleagues use the case method to teach common law principles.

However, our experience at the Di Tella School of Law indicates that some courses in a civil law syllabus are not easily amenable to case-based teaching. The explanation of this puzzle resides in the fact that civilian teaching involves mastering "legal science". As John Henry Merryman says, "The contemporary civil law world is still under the sway of one of the most powerful and coherent schools of thought in the history of the civil law tradition. We will call it legal science."³³ As is well known, the shaping of European legal science began with the reception of Roman Law in the Early Middle Ages and culminated with the works of Savigny, Jhering and the *Begriffsjurisprudenz* in the nineteenth century. In this long process legal science evolved from glosses and commentaries on the *Corpus Iuris Civilis* to abstract and complex theories.³⁴ The great civilian jurists sought to turn a vast array of legal materials flowing from different sources into a *coherent* and *complete* legal system premised on an abstract and orderly theoretical structure. For instance, Pandectistic legal science systematized German customary rules and Roman Law. Because civilian studies achieved a high degree of abstract systematization, civilian professors feel obliged to teach their students the abstract categories and principles that inform their fields. And the truth is that they have a good point. If law graduates are to be able to argue successfully their cases before the courts, and judges reason their decisions on the basis of such categories and principles, students should learn how to master the categories and principles that the courts apply.

For the above reason, we follow a mixed approach. In Constitutional Law, Torts, and International Law lecturers use intensively the Socratic Method both in theoretical and practical classes with excellent results. They require students to read legal materials and cases *before* classes. In Criminal Law courses, case-based teaching is conducted in the German style with hypothetical cases, because Argentine appellate opinions in the criminal courts are not sufficiently rich for educational purposes. In most civil law courses—e.g., Obligations, Contracts—, case discussion is chiefly done in practical classes, while theoretical classes are devoted to legal science and economic and philosophical explanations of the relevant rules. According to official regulations in Argentina, these courses are expected to cover a vast array of

28 / Richard A. Posner, *The Problems of Jurisprudence*, Harvard University Press, 1990, p. 99.

29 / Anthony T. Kronman, *The Lost Lawyer*, cit., p. 111.

30 / La Educación Legal y la Formación de Abogados en la Argentina, cit., p. 25.

31 / Jonathan Miller, 'El método de casos y la educación legal en la Argentina', *Lecciones y Ensayos* 48.

32 / Robert Stevens, *Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, University of North Carolina Press, 1983.

33 / John Henry Merryman, *The Civil Law Tradition* (1969), p. 65.

34 / Franz Wieacker, *A History of Private Law in Europe* (trans., 1995).

code articles. Thus, if instructors were to apply the case method in a pure and comprehensive way, they would not be able to cover syllabus requirements within a semester. In general, civil law courses that cover parts of the Civil Code that have been subjected to vast doctrinal systematization still require traditional teaching complemented by practical classes that discuss judicial opinions or hypothetical cases. For instance, the Professor of Property Law has recently published a case book containing the hypothetical cases he has used in the last years.

6. Academic Policies

Like top American schools of law, Di Tella has adopted the policy of recruiting full time research professors. In fact, it is probably the only law school in Argentina that takes this policy as a chief concern. In particular, we try to repatriate Argentine and Latin American professors and graduates. To accomplish this purpose we have established a truly demanding regime of faculty appointment and promotion. University bylaws require that evaluations of any candidate for appointment or promotion be confidentially obtained from external referees in order to provide reviewing authorities with an independent assessment of the candidate. External referees are selected by the candidate and by a Committee of External Academic Evaluation, composed at present by Professors David Schmitz (University of Arizona), Thomas Ulen (University of Illinois at Urbana-Champaign, and Frederick Schauer (Harvard University). Candidates' scholarly contributions are evaluated with particular reference to their originality, significance and impact on the field. The School of Law, just as the other Departments and Schools of the University, has issued academic guidelines for appointments and promotions.³⁵ Research quality controls in Argentine legal journals are not reliable, so university authorities require our faculty members to pass the controls of the most prestigious Anglo-American journals and publishers. As long as these controls are passed, they are free to publish their contributions in Argentine and Latin American journals, or to continue publishing in the Anglo-American world.

Di Tella research policies have pros and cons. On the one hand, we guarantee high quality scholarship. This is top priority in a research university like Di Tella. On the other hand, we lose short run impact on the local legal community. Unlike economists and mathematicians, law professors from most universities do

not read foreign journals and books. In practice, however, we expect to gain impact in the medium and long run. This is already taking place in two different ways. First, publishers and journals in Argentina are starting to show interest in translating our faculty's contributions into Spanish. Second, our graduates are publishing papers or writing opinions in the courts that apply our research outcomes to local problems and discussions. The great discovery is that a research law school can exert indirect influence on the local legal community through its graduates' writing, while encouraging its faculty to participate in theoretical debates that lack critical mass in many Latin American countries.

Salaries of academics and offices for full-time professors are also important. Reasonable professorial salaries are needed to attract high-quality graduates from legal practice. Though teaching and research always involve a great personal commitment, adequate conditions must be provided for enabling competent candidates to develop that commitment. Di Tella offers competitive salaries that are typically higher than those offered by public faculties of law and public research agencies.

7. Student policies

The Di Tella School of Law has at present a total of 261 students, with the following distribution: undergraduate law program, 160 students; LL.M. in Law and Economics, 75 students, and International Program in Tax Law, 26 students.

The school tries to apply a uniform grade policy in the American style. However, this has proven very difficult to implement, because adjunct professors are often accustomed to "absolute" as opposed to "relative" forms of grading. Besides, they are not familiarized with curving techniques. However, full time lecturers tend to converge on grading criteria that meet the school's guidelines. These guidelines require instructors to design exams that are able to differentiate students' efforts and performances and to avoid massively low or high grades. The following grade ratios are recommended for courses of more than 30 students: A and A- (15%), B+, B and B- (40%), C+ and C (30%), D and/or F (15%). Students that get more than 7 Ds or Fs in the whole program, or more than 3 Ds or Fs in the first and second years, must initiate the program again or leave the school. The strict application of these policies yields a high student drop-out rate, which can climb to 50% at some years. In fact, Di Tella is probably the most demanding school of law in Argentina.

35 / See evaluation guidelines in Annex 3.

Conrado Hübner Mendes

Coordinador de Metodología de
Enseñanza FGV/EDESP

La Escuela de Derecho de São Paulo de la Fundación Getulio Vargas

Resumen

La Escuela de Derecho descrita es uno de los dos proyectos en el campo de la enseñanza jurídica de la Fundación Getulio Vargas. Desde un conocimiento de primera mano por haber estado el autor en las labores fundadoras se señala el diagnóstico desde el cual se partió y se realiza un contraste entre escuelas tradicionales e innovadoras con conciencia, sin embargo, de lo caricaturesca que puede ser la comparación que es explicada detenidamente. La enseñanza está estructurada en cuatro ciclos. El primero comprende del 1o. al 3er año y el cuarto los dos últimos y sus contenidos y objetivos son presentados detenidamente y asimismo se relatan las incidencias de la implantación del modelo.

Abstract

The described Law School is one of the two projects in the area of law teaching at the Fundação Getulio Vargas. From a privileged point of view, because the author was a founding member of the institution, he describes the parting diagnosis and he compares traditional schools with consciously innovating ones. The comparison is detailed though the author is conscious that it risks being a caricature. The teaching in the school is structured around four cycles. The first one includes from the first year to the third, and the fourth the two last years. The description includes the objectives and content of teaching and the difficulties while implementing the model.



Introducción

La creación de dos escuelas de derecho, una en São Paulo y la otra en Rio de Janeiro, por la Fundación Getulio Vargas a inicio del 2000 es probablemente uno de los más importantes sucesos en la educación jurídica brasileira de los últimos años. Esta afirmación, naturalmente apresurada y sujeta a revisiones futuras, es el punto de partida de este texto, estructurado bajo la forma de testimonio de quien vivenció buena parte del proceso de construcción institucional de la escuela de São Paulo (FGV/ EDESP) hasta el momento. La perspectiva, por lo tanto, es la de un participante de este proceso, y no la de un observador externo con más frialdad para evaluar críticamente el camino recorrido y sus causalidades.

La afirmación contundente que abre el texto, en verdad, proviene más de la expectativa de que ciertos cambios “todavía en etapa de proyecto” se efectúen en un futuro próximo, que de una evaluación objetiva de los hechos, todavía insuficientes para una observación festiva y jactanciosa como la realizada. Se trata, de esta manera, de una apuesta por la confirmación de un proyecto pensado de manera corajosa, que optó por probar alternativas frente a la tradición consolidada, pero que dependerá, obviamente, de que sus actores superen “en nombre de los ideales de renovación” los obstáculos y las resistencias que se presenten.



A pesar de esta cautela inicial, que intenta mezclar el entusiasmo con la conciencia del grado embrionario del proyecto, resulta posible narrar experiencias que indican tendencias positivas. Para no caer en la trampa de hacer una “historia del futuro”, este texto intentará, mas allá de describir un proyecto todavía no finalizado, reflexionar sobre los pasos dados hasta ahora.

El punto inicial de este relato es la redacción, ocurrida entre los meses de noviembre de 2001 y marzo de 2002, por un grupo de profesores invitados, del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), documento formal encaminado al Ministerio de Educación (MEC) a fin de autorizar la creación de un nuevo curso. A partir de este momento, debe tenerse en cuenta algunos marcos cronológicos importantes:

- (i) En septiembre de 2002, luego de la aprobación del PDI por el MEC, ocurren las primeras reuniones sobre experiencias innovadoras en la enseñanza, y se inaugura la práctica de reuniones periódicas sobre metodología de enseñanza;
- (ii) En enero de 2003, se contratan, por un período de 6 meses, 30 investigadores en tiempo parcial, divididos en equipos y coordinados por profesores invitados para la producción del material didáctico de las disciplinas del primer año del curso;
- (iii) En agosto de 2003, se seleccionan, entre los 30 investigadores iniciales, 10 para permanecer en tiempo integral en la escuela y dar continuidad así a la producción de material; en este mismo mes, se realiza un seminario nacional, con varios actores de la comunidad jurídica, para discutir el material didáctico experimental producido en el primer semestre;
- (iv) En noviembre de 2003, se realiza el seminario “Legal Education in Latin America”, con participación de varios profesores extranjeros y brasileños, en el cual se hace un balance sobre las experiencias educativas innovadoras en el Brasil, especialmente la del CEPED en la década de 60 y 70;
- (v) Hacia el final de 2003, se da inicio a las reuniones de investigación para discutir la producción intelectual de los profesores e investigadores de la EDESP (*faculty workshops*);
- (vi) En febrero de 2004, los investigadores a tiempo integral, portadores ya del título de doctor, son promovidos a profesores, momento en el que se comienzan a delinear los primeros trazos de la carrera docente;

(vii) Hacia mediados de 2004, se realiza el seminario “O que é pesquisa em Direito?” (¿Qué es una investigación en Derecho?), con la intención de iniciar una reflexión teórica interna sobre los tipos de investigación que la EDESP puede desarrollar;

(viii) En noviembre de 2004, se realiza el primer examen de ingreso (*vestibular*) para la selección de 50 alumnos del primer año del curso;

(ix) En febrero de 2005, se inician las clases, luego de dos años de trabajo continuo, cerrando así el ciclo preparatorio del curso.

A estos marcos se suma una serie de otros hechos importantes, entre los cuales se destacan la realización de otros seminarios internacionales,¹ el lanzamiento, hacia mediados de 2005, de la “Revista Direito GV”, el crecimiento acelerado de los programas de especialización del GV *law* (que comienzan en 2001 y crecen rápidamente para atender la demanda reprimida de los profesionales del derecho por cursos de formación técnica), la realización de los primeros proyectos de investigación por los profesores, el proyecto de la “Casoteca Latino-americana de Direito e Política Pública” (apoyado por el BID) entre otros. Esta lista de acontecimientos demuestra que, incluso antes que comenzara el curso de graduación, la escuela desarrolló un ritmo intenso de actividades académicas que la insertaron en debates nacionales importantes.

Algunas palabras sobre la Fundación Getulio Vargas ayudan a entender el contexto institucional del nacimiento de este curso. La FGV es una institución privada sin fines de lucro nacida en 1944, y que se destacó, en estos 60 años, por sus actividades de educación e investigación en las áreas de economía, administración pública y privada, además de realizar contribuciones fundamentales a la investigación en ciencia política e historia política brasileña. Creada en Rio de Janeiro, la FGV se propuso cumplir, en un momento de modernización del país, la misión de formar elites intelectuales y gerenciales, o, expresamente: “contribuir al desarrollo del país formando cuadros en la administración pública y privada y produciendo conocimiento en ciencias humanas”.

En 1954, funda su primera escuela en São Paulo, que es también la primera escuela de administración de empresas del país, la cual, años más tarde, integra

1 “Economic Regulation”, con la participación de los profesores Bruce y Susan Rose Ackerman, Jerry Mashaw, Charles Sabel etc.; “Congresso Luso-Brasileiro de Direito Civil”; seminarios con los profesores Günther Teubner, Dieter Grimm etc.

a su curso un programa de administración pública. Esta escuela, la EAESP, permanece, durante cincuenta años, como única unidad de enseñanza de la FGV en São Paulo, hasta que, en 2004, nace la carrera en economía (EESP) y, en 2005, la carrera en derecho (EDESP). La fuerte presencia de la EAESP en São Paulo llevó a que la FGV crease una imagen de gran prestigio en el área empresarial.

La estructura actual de la FGV, construida durante estos 60 años, es la siguiente: en Rio de Janeiro, se encuentra la *Escola Brasileira de Administração Pública* (EBAPE); la *Escola de Pós-Graduação em Economia* (EPGE); el *Instituto Brasileiro de Economia* (IBRE), que produce los principales indicadores económicos del país; el *CP-Doc*, centro de documentación e investigación en historia política brasileira contemporánea; y la *Direito Rio*, escuela de derecho lanzada en conjunto con la EDESP, pero con un proyecto diferente; en São Paulo, a su vez, están las tres escuelas anteriormente citadas (EAESP, EESP e EDESP). Por último, se destacan también las actividades de consultoría, pública y privada, realizadas por la *FGV Projetos* y los cursos de especialización y educación continua proferidos en diversos estados del país en instituciones con convenio.

La razón que llevó a la FGV a crear, simultáneamente, dos escuelas de derecho en los dos principales centros económicos del país, fue probablemente la percepción de que los cambios del Brasil durante los últimos 20 años demandan de los profesionales del derecho un perfil que la enseñanza tradicional no está consiguiendo formar. Esto supone también la constatación de que diversos elementos de la “crisis de la enseñanza jurídica”, diagnosticada ya hace muchas décadas y que marginó progresivamente al profesional del derecho de las grandes decisiones políticas nacionales, se mantienen fuertes en la mayoría de las escuelas.

Pretendo, en la primera parte de este texto, describir el proceso de construcción institucional promovido hasta el momento y, en la segunda parte, relatar algunos experimentos innovadores específicos dentro del curso de derecho. La primera parte se subdivide en tres tópicos principales: 1) diagnóstico; 2) propuesta; e 3) implantación. A partir del cuadro trazado en los dos primeros tópicos, resulta posible evaluar dentro de un horizonte más amplio el camino de implantación realizado hasta el momento y proponer un balance tentativo.

I. Construcción institucional

1. Diagnóstico

Para promover un diagnóstico esclarecedor y resumido, recurriré a un cuadro comparativo como herramienta que ayuda a pensar un proyecto innovador. Este cuadro comparativo establece dos tipos ideales de escuelas: las “tradicionales” y las “innovadoras”. La intención de este cuadro no es proponer una dicotomía maniqueísta sino indicar dos caricaturas esquemáticas y polarizadas que facilitan la percepción de matices entre los dos extremos. Así, entre estos dos extremos hay un *continuum* que permite discutir varios aspectos de un proyecto pedagógico.

Como tipos puros abstractos, simplificaciones de la realidad que sirven para pensar, ninguna escuela real se ajusta exactamente a alguno de ellos. Todas, probablemente, se encuentran en algún punto intermedio del *continuum*. Sin embargo, este cuadro es significativo para percibir los énfasis y las graduaciones de cada proyecto. En un polo se encuentra un modelo de escuela “tradicional” y, en el otro, un modelo de escuela “innovadora”. El primero estaría en crisis, el segundo representaría la meta a alcanzarse. Este diagnóstico sirve para esclarecer el modelo del cual la EDESP pretende alejarse y aquel al cual pretende aproximarse. Con seguridad, el cuadro se aplica, en alguna medida, a la educación jurídica latinoamericana como un todo que sabidamente tiene muchas características comunes.²

Este cuadro piensa el modelo de escuela “tradicional” e “innovadora” en tres dimensiones: 1) concepción de derecho que supone la enseñanza y construye todo el proyecto pedagógico; 2) estructura docente y de investigación; y 3) metodología de enseñanza. Cada dimensión busca responder a una pregunta diferente, respectivamente: 1) ¿Qué se enseña?; 2) ¿Cuales son las condiciones institucionales para la investigación y la enseñanza?; 3) ¿Cómo se enseña?

Como la llamada “crisis de la enseñanza jurídica” no es un fenómeno simple o trivial que pueda ser combatido con cambios cosméticos en el currículo, o con propuestas aisladas sobre, por ejemplo, técnicas interactivas de enseñanza, este cuadro intenta presentar las múltiples facetas en que un proyecto de reforma puede ser pensado. Obvia-

2. La inspiración para la producción de este cuadro comparativo ha sido la publicación “Desafíos para la educación legal en América Latina”, informe de un encuentro sobre enseñanza jurídica realizado en Cuernavaca, México, 2004.

mente, el mismo no es exhaustivo y no posee tampoco ninguna originalidad en el diagnóstico. Sin embargo, la sistematización resumida justifica algunas de las soluciones institucionales del proyecto de la EDESP.

A pesar que el cuadro sea, en buena medida, auto-explicativo, considero útil reforzar y explicitar algunas de sus percepciones. En lo que atañe a la concepción de derecho enseñada, las escuelas “tradicionales” se vincularían a la corriente del formalismo legalista, que promueve una separación radical entre normas abstractas y el contexto social, no se preocupa en construir herramientas analíticas para percibir el impacto del derecho en la sociedad y, en general, se resume a la formalidad analítico-conceptual. La enseñanza “innovadora”, por su parte, al centrar su preocupación en la dimensión de la eficacia y en la evaluación del efecto concreto de las normas, pasa a valorizar la investigación empírica y se abre necesariamente a las técnicas de investigación de las otras ciencias como instrumento que posibilita conocer mejor la realidad. Este tipo de enseñanza hace, de esta manera, y sin despreciar el rigor analítico, un contrapunto al raciocinio de pura validez formal.

La enseñanza “tradicional” propugnaría un concepto superado de derecho, de estado y de adjudicación, ya que trabajaría basándose en apuestas teóricas que vuelven al juez un aplicador mecánico de normas y la separación de poderes una división funcional estancada y bien delimitada, como habría sido en el siglo XIX, aspectos estos que no se revelan capaces de insertar teóricamente el fenómeno jurídico en el interior del proceso democrático. Las reflexiones sobre la legitimidad y las razones para la obediencia pasarían de largo. En la enseñanza “tradicional”, en este sentido, no hay investigación jurídica aplicada ni diálogo interdisciplinario, lo que termina por marginar al derecho en relación a las otras ciencias humanas. La producción académica de las escuelas “tradicionales” se limitaría a interpretaciones retóricas y profesorales de las normas, sin tener en cuenta su adherencia a la realidad. El estilo de esta producción se asemeja, en gran medida, a la “escuela de la exégesis”.

Una escuela “innovadora” tendría como punto de partida de su investigación un problema social relevante y complejo que exige un diagnóstico sofisticado y la formulación de soluciones institucionales. Tal problema, de esta manera, no es estudiado tan sólo bajo la perspectiva de cada disciplina,

o por los institutos y códigos conceptuales de cada disciplina, sino de forma en que pueda ser mejor comprendido y planteado. La reaproximación a la formulación de políticas públicas evidencia que no existe un momento de creación anterior e independiente al momento de aplicación de la ley, y que el jurista participa de ambos. Se trata, de esta manera, de un proceso de interacción y de desacralización de la ley que no puede ser urdido por fronteras inexistentes en la realidad. El raciocinio sobre la creación de las reglas, en este sentido, se readmite dentro de los estudios propiamente jurídicos.

Una enseñanza “tradicional” no proveería al jurista del equipamiento intelectual necesario para participar en la mejora de las instituciones, en las estrategias de implementación de los derechos, en las reflexiones sobre la eficiencia económica o en la justicia distributiva. La enseñanza “innovadora”, por otro lado, no se limitaría, a pesar de no dejar esta preocupación de lado, por emitir el juicio formal sobre la validez de los actos jurídicos. Reconociendo que dentro de un estado social e intervencionista el derecho se expande y asume el papel de instrumento para el cambio social, la enseñanza “innovadora” daría un paso más para ponderar, a partir de criterios teóricos consistentes, cuáles, entre las varias soluciones jurídicamente válidas, cumplen finalidades sociales de modo más efectivo. Las escuelas de derecho, de esta manera, tendrían un papel que cumplir en la formulación de las políticas públicas y también en la de las políticas empresariales.

Aun en lo que atañe a lo que se enseña, las currículas “tradicionales” serían una combinación de algunas pocas disciplinas propedéuticas y de una gran cantidad de disciplinas dogmáticas, cuya extensión está frecuentemente determinada por la extensión del derecho positivo, ya que el mismo tiene pretensión enciclopédica. De este modo, los ejemplos que más se destacan son las disciplinas de derecho civil y procesal civil, que se extienden por casi todo el período de la carrera y pretenden agotar por entero el contenido de los respectivos códigos.

Las disciplinas “teóricas”, que pretenden suministrar al alumno un instrumental crítico por medio del cual pueda tener condiciones de manejar de forma más rigurosa y creativa el derecho positivo, por su parte, se ubican al inicio del curso. Se supone que, antes de conocer el ordenamiento jurídico y la doctrina producida que le confiere sentido coherente, el alumno deba introducirse en el derecho cono-

ciendo sus fundamentos humanísticos, sociológicos y filosóficos. Estas disciplinas, frecuentemente, son dadas por profesores aislados en sus departamentos y que no se comunican con los responsables de las materias dogmáticas. Sus cursos, en consecuencia, raramente consiguen realizar asociaciones y puentes con los problemas jurídicos concretos, distanciándose, cada vez más, del interés de los alumnos.

En lo que atañe a la estructura docente y de investigación, la producción académica “tradicional”, llevada a cabo por profesores que no se dedican exclusivamente a la enseñanza y a la investigación, sería interesada y parcial. Por no existir el debate franco ni la convivencia cotidiana entre grupos de investigación, el modelo “tradicional” no construye, más allá del aula, un ambiente académico caracterizado por el diálogo intelectual desinteresado y abierto a las críticas.

Esta enseñanza propicia incentivos institucionales para que se produzcan confusiones entre el papel del profesor y los intereses privados de este. El “status” de profesor, en el mercado de la práctica jurídica, favorece hábitos patrimonialistas de diversos tipos.³ El sello de la “opinión académica”, por estar bien remunerado, permite que la mezcla de los papeles de profesor y de abogado sea una combinación económicamente virtuosa. En este sentido, cuando lo considera conveniente, el abogado se viste con la indumentaria de profesor para defender intereses privados no explícitos, aún cuando pudiesen ser legítimos y transparentes.

El producto de este fenómeno está constituido por investigaciones que, frecuentemente publicadas como producción académica, consisten en pareceres jurídicos remunerados y cuyo punto de llegada ya se conoce previamente (aún cuando juristas más cautelosos realicen un filtro de las tesis que están dispuestos a defender). Estas prácticas de confusión entre lo público y lo privado han sido de tal modo naturalizadas que han acabado por aplacar la conciencia crítica y la capacidad de percibir el hecho como un problema. Problema este que genera efectos perversos muy palpables en la calidad del conocimiento jurídico que se produce y en la del debate público sobre problemas jurídicos fundamentales.

En lo concerniente a la metodología de enseñanza, las escuelas “tradicionales” concentrarían las prácticas pedagógicas en clases magistrales y jerárquicas, estructuradas a partir de manuales panorámicos, preocupadas por la transmisión y la memorización del contenido, y generadoras de pasividad y de dependencia intelectual en el alumno. Las escuelas “innovadoras”, por su parte, adoptarían principios de enseñanza activa, traducidas en un repertorio de técnicas pedagógicas cuya finalidad común sería desarrollar habilidades y autonomía intelectual por medio de una relación, en la medida de lo posible, más horizontal con el profesor. Redefinen, de esta manera, la relación entre alumno, profesor y sus respectivos papeles en el proceso de aprendizaje. La disolución de la autoridad del profesor estimularía que el alumno propusiera soluciones creativas y a que desafiara al propio profesor.

Un curso fundado en los parámetros de la enseñanza tradicional induciría la formación de un graduado capaz de poseer conocimiento extensivo y memorizado de todas las áreas del derecho positivo y que reproduciría automáticamente la perspectiva ofrecida por los manuales y por las conferencias a las que haya podido asistir. Es un alumno que raramente habría sido estimulado a enfrentarse con creatividad y autonomía a los problemas jurídicos concretos, como si la respuesta para los mismos brotase de los manuales ya lista y acabada.

Los autores del proyecto de la EDESP, naturalmente, se propusieron construir una escuela que se aproximase al tipo “innovador”. En el contexto de la enseñanza jurídica de São Paulo, lanzaron una alternativa a las dos escuelas que probablemente se aproximarían más al tipo “tradicional” las escuelas de derecho de la Universidade de São Paulo (USP) y de la Pontificia Universidade Católica (PUC). Estas escuelas corresponden a los dos principales centros formadores de abogados para los negocios y para los cargos públicos de São Paulo. En líneas generales, son escuelas con un número muy grande de alumnos y de profesores y con una estructura de responsabilidad en la decisiones extremadamente rígida y departamentalizada, lo que naturalmente resiste las innovaciones y no facilita una gran movilidad institucional.

Para terminar este diagnóstico, insertamos a continuación un cuadro que sistematiza visualmente y con más detalles lo que he formulado más arriba de forma más libre:

³ Algunas prácticas brasileiras: profesor que escribe artículos en el diario ocultando interés personal y económico en el tema debatido; que aprueba, en la pos-graduación, estudiantes bajo su orientación que son al mismo tiempo funcionarios de su estudio; que firma opiniones en calidad de profesor de una determinada universidad, mencionada en papel timbrado, pero los rendimientos, cuyo valor se debe al status universitario, no son compartidos con la universidad.

Concepción de Derecho. ¿Qué se enseña?

Escuelas "tradicionales"	Escuelas "innovadoras"
1. Tradición formalista: descripción normativa pura y abstracta.	Preocupación con el contexto y con la eficacia de las normas, más allá de la validez formal.
2. Predominio de análisis conceptuales.	Recurso a la investigación empírica.
3. Separación entre los momentos de creación y de aplicación de la norma: el legislador se queda con el primero y el jurista con el segundo.	Indisolubilidad entre los dos momentos: la aplicación involucra la creación y viceversa.
4. Papel del jurista: intérprete y aplicador mecánico de normas; se limita a evaluar la legalidad de las operaciones jurídicas.	Papel del jurista: interlocutor en los planes de cambio social por el derecho; es creador y no sólo aplicador del derecho; busca las mejores soluciones para los problemas y no se prende a la lógica "legal x ilegal".
5. Currículas enciclopédicas y rígidas, con gran cantidad de disciplinas.	Currículas flexibles y poco extensas, con valorización de la libertad de elección del alumno.

Estructura docente y de investigación

1. Se articulan en torno a la docencia.	Se articulan en torno a la investigación, que renueva permanentemente la docencia.
2. Investigaciones orientadas por las disciplinas.	Agenda de investigaciones orientada por los problemas sociales, políticos y económicos.
3. Aislamiento disciplinar y división rígida de los departamentos.	Diálogo interdisciplinario orientado a la solución del problema, independientemente de las fronteras disciplinares.
4. Los profesores son también abogados, jueces etc. integran comunidades disciplinares que no producen investigación aplicada, sino opiniones interesadas y parciales.	Los profesores son investigadores en tiempo integral y participan de la comunidad académica profesional y valorizan la investigación colectiva.
5. El profesor es "propietario" de su cargo "dictadura de los catedráticos". Rigidez jerárquica.	El profesor es miembro de la comunidad académica, comparte responsabilidades y propósitos.
6. Prestigio de la escuela vinculado al prestigio profesional que sus profesores poseen como abogados y viceversa.	Prestigio de la escuela vinculado al prestigio intelectual de los profesores y al impacto de las investigaciones en el debate público.

Metodología de enseñanza. ¿Cómo se enseña?

1. Pedagogía pasiva: clases magistrales basadas en la exposición sistemática de leyes abstractas.	Pedagogía activa: clases participativas, preocupadas con el "aprender", no con el "enseñar". Valorización de casos.
2. Enseñanza de contenidos; desempeño del alumno evaluado por la capacidad de memorización.	Enseñanza de habilidades; el desempeño se evalúa por la capacidad de articular contenidos y de resolver problemas (teóricos y prácticos).
3. Los "manuales" panorámicos son la base de las disciplinas.	Material didáctico diversificado; valorización de estudios monográficos, decisiones judiciales y de casos.
4. Relación vertical entre alumno y profesor.	Relación horizontal entre alumno y profesor.

2. Propuesta

La propuesta que contiene el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) posee algunos fundamentos importantes. El primero de los mismos atañe a la decisión de tener un cuadro docente predominantemente formado por profesores con dedicación integral a la enseñanza y a la investigación. En segundo lugar, la currícula le exige también dedicación integral a los alumnos durante los tres primeros años del curso, lo que confiere mayor libertad de elección en los dos años siguientes. Con profesor y alumno en tiempo integral, se pretende montar un ambiente académico que favorezca el encuentro y el diálogo.

La exigencia de tiempo integral a los alumnos enfrenta una cultura ya muy diseminada en la enseñanza tradicional de São Paulo, que es la de la pasantía desde el inicio del curso de graduación. El aprendizaje, muchas veces, se obtiene en el propio estudio de abogados en que el alumno hace la pasantía profesional, lo que estimula el falso y contemporizador latiguillo de que “el derecho se aprende en la práctica, en el período de pasantía”. Esto oscurece la dimensión menos aparente del problema, la de una enseñanza que ya no satisface más las exigencias contemporáneas, algunas de las cuales han sido señaladas más arriba. En los grandes estudios de abogados, que se expandieron con gran velocidad en los centros económicos del país, el significado del grado en derecho ha disminuido, pues es totalmente insuficiente para la preparación de los profesionales que los mismos precisan.⁴ Para formar su cuerpo de abogados, se han visto obligados a recurrir a diversos artificios.⁵

La exigencia de tiempo integral para profesores, por su parte, supone el desafío de atraer graduados bien formados que opten por el camino académico. Esta elección no sólo implica renunciar a perspectivas financieras más altas, lo que es habitual en la vida

académica de cualquier país, sino que también goza de bajo prestigio simbólico dentro de una comunidad que confunde los papeles del profesor y del abogado y que no considera normal la docencia en derecho como carrera profesional exclusiva.⁶ Por esta razón, es un desafío institucional construir mecanismos simbólicos de diferenciación para aquellos que optan por el camino de la dedicación integral.

Una segunda observación preliminar concierne al perfil de profesional que el curso busca formar. Más allá de las preocupaciones de la formación generalista y de las habilidades comunes a cualquier profesional del derecho, el curso imaginado procura pensar sus disciplinas y estructura institucional a partir de tres perfiles específicos: el abogado de negocios, el formulador de política pública, y el académico. Estos tres perfiles no determinan, desde el inicio, caminos diferentes en la currícula o disciplinas propias que se concentren en cada uno de ellos. Son, en verdad, metas que estimulan a cada una de las disciplinas a atender, en la medida de lo posible, los contenidos y habilidades necesarios para cada perfil. Esta postura supone también que, en un segundo momento del curso, luego de que haya sido cumplida la formación básica necesaria, la escuela proporcione espacios para el desarrollo de cada una de las tres vocaciones o elecciones.

En las páginas siguientes, describiré cinco componentes que considero centrales en la propuesta de la EDESP: a) currícula; b) coordinación de investigación y publicaciones; c) coordinación de metodología de enseñanza; d) coordinación de práctica jurídica; e) examen de ingreso (*vestibular*).

a) Currícula (Anexo)

La elaboración de la propuesta de currícula fue realizada sin una inspiración homogénea y surgió de un debate libre entre profesores que, teniendo en cuenta los parámetros legales en vigor, imaginaron como podría ser un curso que atendiese las demandas contemporáneas de las profesiones jurídicas. Este paso fue estimulado por las directrices curriculares del curso de derecho previstas en la Reglamentación n° 1.886/94 del Ministerio de Educación. Paso a describir las líneas que orientaron la concepción de una nueva currícula para el curso de graduación en derecho.

4 Roberto Mangabeira Unger adhiere a esta evaluación y complementa: “Cuanto más la práctica jurídica se desplaza del ambiente jurisdiccional hacia las actividades de consultoría jurídica “inclusive y sobre todo la consultoría de grandes empresas” y cuanto más transpone las fronteras del Brasil y del derecho brasileiro para tratar problemas transnacionales, menos útil, aún para la actividad profesional, se revela la enseñanza actual”. “Y el peso del aprendizaje en el trabajo, del estudio en el extranjero y de la selección inicial por criterios no meritocráticos o informales aumenta”. (“Uma nova faculdade de direito no Brasil”, 2001, disponible [on-line] in <http://www.law.harvard.edu/unger/projetos6.doc>, p. 1)

5 Entre estas estrategias, los estudios de abogados priorizan: invertir en la formación de pasantes por medio del financiamiento de cursos complementarios (que también se multiplican para suplir la demanda no atendida por las facultades); buscar abogados que tengan, más allá de la formación jurídica, algún otro grado más sintonizado con los nuevos tiempos, como administración y economía; enviar representantes a las ferias profesionales de las grandes universidades extranjeras, proponiendo contratación a estudiantes brasileiros que cursaron maestría profesionalizante (LLM); entre otras.

6 De aquí que sea común, para el profesor en derecho, oír en conversaciones informales algunas versiones de una pregunta recurrente: “¿Usted sólo da clases?”. O, en una formulación más sorprendente: “¿Usted entonces no trabaja, sino que sólo da clases?”

Cada año del curso es pensado en conjunto, como un ciclo integrado y orgánico para la formación del alumno. Las preocupaciones temáticas de cada disciplina son concebidas año a año, como piezas que se encajan a las otras del mismo ciclo. En términos más directos, los ciclos difieren por el grado de profundidad que le confieren a un conjunto seleccionado de problemas, los cuales, eventualmente, pueden repetirse en los ciclos siguientes, pero siempre con estrategias diferentes de tratamiento. Se abandona la común preocupación con la secuencia por la cual un conjunto enciclopédico de temas se aborda en el transcurso de los cinco años, y se privilegia la elección de un grupo de los temas que merezcan continuos abordajes, con grados progresivos de detalle y problematización.

Los tres primeros ciclos (1º al 3º años) se cursan en período integral. El cuarto ciclo (4º y 5º años), según la opción del alumno, podrá ser en régimen de dedicación parcial. El régimen integral obligatorio potencia el rendimiento del alumno en su proceso de formación inicial. Consciente de esta peculiaridad del curso desde su ingreso, el alumno no sufre presiones, ni de sí mismo ni de otras personas de su círculo social, para definir prematuramente su destino profesional. El alumno puede experimentar, con toda intensidad, el ambiente universitario y las actividades permanentes que el curso se preocupa en ofrecerle.

El primer ciclo (1º año) se compone de disciplinas formadoras y de iniciación al repertorio conceptual y terminológico del derecho. Las disciplinas formadoras pretenden remediar las carencias de un alumno que es producto de una enseñanza secundaria deficiente y que aprendió a evaluar su conocimiento por la cantidad de informaciones que carga consigo. Este modelo se consagra en el examen final al que el alumno se ve obligado a someterse para ingresar a la universidad, el llamado *vestibular*.

La intención de las disciplinas formadoras, en esta línea, es de: 1) desarrollar las competencias analíticas del alumno; 2) enseñarle una metodología de estudio y de investigación; 3) ofrecerle algunas informaciones básicas esenciales para la comprensión del mundo en que vive y del contexto en que las demás disciplinas y saberes serán presentados.

Las disciplinas de iniciación al repertorio conceptual y terminológico del derecho, por su parte, buscan preparar al alumno para transitar en el terreno del derecho y de la práctica jurídica, una ansiedad que el alumno carga desde que ingresa al curso. No se

confunden con profundidad teórica, a ser realizada en el tercer ciclo. Aun así, ya le muestran al alumno las fronteras del conocimiento jurídico con otras áreas del saber.

Debe observarse, finalmente, que el primer ciclo tiene un eje que le confiere unidad: la Constitución Federal. En todas las disciplinas de iniciación, la norma constitucional debe ser el punto de partida, lo que incentiva al alumno, desde el inicio, a fijarse en los problemas jurídicos a través de este prisma. Al final del primer ciclo, por lo tanto, se espera del alumno el dominio del texto constitucional.

El segundo ciclo (2º año) se compone de disciplinas dogmáticas. Es un ciclo con carga concentrada de actividades cuyo objetivo es que el alumno tome contacto con las principales partes del orden jurídico, sin brindarle a cada tema exámenes exhaustivos. La suposición, en coherencia con los principios que orientan esta currícula, es que el curso de derecho debe: (i) trabajar intensamente con la capacidad del alumno de formular, de analizar críticamente y de proponer soluciones a las controversias jurídicas; (ii) mostrar el mapa del ordenamiento jurídico (nacional e internacional) con el cual tendrá que trabajar, lo que despierta la conciencia global del orden jurídico, y de la existencia de cada diploma normativo.

El tercer ciclo (3º año) se compone de disciplinas dogmáticas avanzadas y de disciplinas de profundidad analítica. Es un momento en que el alumno, supuestamente, ya ha adquirido mayor madurez intelectual y ha superado los hábitos desarrollados en su fase secundaria. El alumno, por otro lado, tiene mayor familiaridad con el mundo del derecho, luego de haber acumulado una cantidad relevante de trabajo con el derecho positivo, sus divergencias interpretativas y el mundo real. No podrá, como ya se ha afirmado, encontrar gran utilidad en estas teorías sin conocer el respectivo objeto de las mismas. Al mismo tiempo, por estar integralmente dedicado a la facultad y todavía alejado de las exigencias de la profesionalización, posee tiempo para realizar incursiones en las teorías más complejas de las que el derecho se acerca.

En este ciclo, el curso procura, por un lado, obtener el refinamiento de las competencias analíticas del alumno y, por otro, ampliar el repertorio teórico de las materias dogmáticas con relevancia específica para el profesional del derecho. De esta manera, las disciplinas dogmáticas avanzadas no se preocupan con la variedad temática, sino con la elección de algunos problemas ejemplares y de mayor presencia en la práctica jurídica.

El cuarto ciclo (4º y 5º años), al contrario de los tres primeros, es muy flexible. Considerando que el alumno ya ha cumplido, en tres años de curso, el total de las disciplinas y de la carga horaria exigidas por el MEC, tendrá libertad para realizar algunas elecciones: cursar disciplinas jurídicas de especialización que concilien con la pasantía profesional; cursar disciplinas en las facultades de economía y de administración de la FGV; realizar intercambio con alguna universidad extranjera; por último, aquellos alumnos con vocación académica, podrán desarrollar algún proyecto de iniciación científica inserto en algún proyecto de investigación colectiva de la escuela.

Muchos de los cursos dogmáticos tradicionales han tenido su carga redistribuida en nuevas disciplinas. Esto ha llevado a que estas disciplinas o dejasen de existir nominalmente (por ejemplo: "Derecho civil"), o concentrasen consigo tan sólo el núcleo fundamental que se juzgó adecuado transmitir de manera uniforme y orgánica (como ha ocurrido con "Derecho administrativo" y "Derecho procesal"). La organización de los contenidos se realiza por diversos cortes en relación a los adoptados por la currícula tradicional, por considerar que estos últimos generan una percepción fragmentada de los problemas jurídicos.

Algunas materias tradicionales han sido desconstruidas y tuvieron parte de su contenido reagrupado en disciplinas diversas en función de criterios diferentes. Los fenómenos de la propiedad, del contrato y de la responsabilidad son tradicionalmente tratados en disciplinas separadas (derecho administrativo, derecho civil, y en algunas otras materias más específicas, como derecho del consumidor). Cuando, en un curso tradicional de derecho civil, el alumno estudia la responsabilidad civil del médico, por ejemplo, no lo hace en contraposición a los criterios de determinación de la responsabilidad del Estado. Cuando aprende bienes públicos, lo hace en una materia diferente de aquella donde adquiere la noción de derechos reales y de sus especies. En el momento en que estudia la libertad contractual y su configuración en la economía contemporánea, no hace una interfaz con los elementos del contrato administrativo y del régimen jurídico administrativo. No existe la preocupación con una aproximación analítica uniforme, aunque estos diversos campos del contrato, de la propiedad y de la responsabilidad guarden diferencias entre sí.

Las disciplinas transversales tienden a cambiar la lógica de la división disciplinar más pura. Este recorte no pretende necesariamente revocar las tradicionales disciplinas como campos de investigación, pero

se justifica, sobre todo, desde el punto de vista didáctico. Brindan una perspectiva de conjunto con el fin de mostrar las afinidades conceptuales entre institutos jurídicos usualmente referidos en disciplinas diversas. Abren estas disciplinas para posibilitar que se asocien cuestiones de forma y de contenido, de teoría y de práctica, y rompen con la dicotomía entre el derecho público y el derecho privado.

Otra disciplina que merece explicación especial, por motivos parecidos, es "Derecho procesal civil". Es una disciplina que ocupa tres semestres en los tres primeros años. Su núcleo estructural se presenta en las disciplinas "Organización de la Justicia y del Proceso" y "Derecho Procesal Civil". En coherencia con el principio de transversalidad, que pretende dirigir la currícula, es un asunto que también está presente en otras materias. En estos tres semestres, se enseña al alumno tanto a entender la técnica procesal del accionar estatal y la de la solución de los conflictos como la organización de las instituciones que manejan estas cuestiones. Es el núcleo esencial del derecho adjetivo. En el conjunto de otras disciplinas, se abordan las modalidades específicas de las acciones judiciales, según la pertinencia con el derecho material relativo a la disciplina. Esto se complementa todavía con una gran carga de talleres de práctica jurídica que fomentarán la adquisición de la familiaridad con el proceso en general.

La currícula proporciona también, durante los tres años iniciales, talleres de práctica jurídica. Se trata de un programa paralelo que ocupa toda la extensión de los tres primeros ciclos. Estos talleres no pretenden agregar nuevos contenidos, sino trabajar en una dimensión práctica con temas que ya han sido vistos en las disciplinas. Principalmente, buscan desarrollar una serie de habilidades profesionales que exigen atención concentrada. Son actividades de extrema importancia en las profesiones jurídicas, y que no pueden ser tratadas tan sólo de manera complementaria y lateral en cada disciplina.

Lectura de jurisprudencia, lectura de legislación, investigación jurídica e informática, redacción y estrategia procesal, redacción y estrategia legislativa, redacción y estrategia contractual, comunicación verbal, formas alternativas de resolución de conflictos y negociación requieren orientaciones específicas. Por esto, se juzgó conveniente, sin perjuicio de que sean actividades siempre posibles en disciplinas jurídicas, ofrecerlas en talleres autónomos, oportunidad en que el alumno puede preocuparse directamente con las reglas y métodos de estos ejercicios, independientemente de los contenidos.

En síntesis, los principios importantes de la currícula son: apuesta por el período integral durante los tres primeros años, período en que el curso es más rígido con el objetivo de cumplir los contenidos exigidos por el MEC; no-enciclopedismo; recomposición transversal de los problemas jurídicos que estaban fragmentados en disciplinas diferentes; introducción al derecho, en el primer ciclo, de carácter instrumental, y profundidad teórica en el tercer ciclo.

A pesar de algunas innovaciones, cuyos resultados aún serán evaluados, la currícula de los tres primeros ciclos no tuvo como escapar de un gran número de disciplinas, lo que no es el ideal para la propuesta de abordaje más vertical de los problemas jurídicos seleccionados.

b) Coordinación de investigación y publicaciones

Con el objetivo de provocar dentro de la escuela el desarrollo de investigaciones de calidad equiparable al de las demás ciencias humanas, se creó una coordinación de investigación y publicaciones que centraliza y supervisa la producción de los profesores de la escuela. Entre las funciones de la coordinación, figura la de seguir las metas semestrales y anuales de investigación de todos los profesores, de modo que exista una prestación de cuentas periódica sobre la producción intelectual del profesor.

Para que esta coordinación no se vuelva una instancia burocrática que haga un mero control protocolar de lo que fue producido, o pretenda evaluar la calidad del trabajo e interferir en los focos y opciones del profesor, restringiendo así su libertad, fue creada una instancia de debate colectivo en la cual el trabajo es expuesto a las críticas de los pares, a un filtro de calidad más abierto. Este espacio es el seminario de investigación, encuentros quincenales que reúnen a los profesores y a los investigadores de la escuela.

Por otro lado, esta coordinación tiene la tarea de auxiliar a los profesores en la búsqueda de financiamientos de investigación y en el auxilio a la publicación de sus libros. Finalmente, esta coordinación también creó una revista académica periódica que pretende ser una de las primeras publicaciones brasileras, en el campo del derecho, que posea un proceso riguroso de *blind review*.

c) Coordinación de metodología de la enseñanza

La coordinación de metodología de la enseñanza tiene la función, por su parte, de suscitar el debate sobre la pedagogía jurídica dentro de la escuela. Principalmente busca elevar la metodología de ense-

ñanza hasta el nivel de prestigio intelectual que tiene la investigación en la tradición universitaria, equilibrando ambas actividades como elementos complementarios de excelencia académica.

Del mismo modo que la existencia de una coordinación de investigación indica una política institucional deliberada para desarrollar una investigación innovadora y para supervisar la producción científica de la escuela, la creación de una coordinación de metodología de enseñanza indica también una preocupación explícita por desarrollar los repertorios didácticos adecuados al proyecto de innovación que se ha anunciado.

En la práctica, por lo tanto, esta coordinación promueve también encuentros públicos periódicos para someter la producción didáctica del profesor al debate. Por producción didáctica se debe entender los programas de curso, los materiales didácticos, los textos con relatos de experiencia pedagógica, e, inclusive, una clase en sí. Por otro lado, estos encuentros públicos son también un espacio para estudiar y desarrollar métodos de enseñanza que podrán ser probados en el aula.

d) Coordinación de práctica jurídica

La coordinación de la práctica jurídica congrega una serie de actividades relativas a la profesionalización del alumno. La primera de las mismas, ya en operación, atañe al seguimiento de los talleres de práctica jurídica, ya descritos en la currícula, y en los cuales se busca enseñar determinadas habilidades profesionales.

La segunda actividad corresponde a la coordinación de las pasantías de vacaciones. El programa de pasantía de vacaciones posibilita que los alumnos de los tres primeros años, a pesar de estudiar en período integral, puedan tener una vivencia, aunque sea de unas pocas semanas, en un ambiente de trabajo real. La principal característica de este trabajo es permitirle al alumno conocer un amplio abanico de posibilidades profesionales, que no se restringen sólo a la abogacía. En este sentido, durante los tres primeros años los alumnos pueden realizar pasantías cortas en órganos públicos (en cada uno de los poderes), en organizaciones no gubernamentales, en estudios de abogados y en periodismo jurídico.

La tercera de las actividades corresponde al montaje de un estudio modelo en el cual se pueda desarrollar la práctica jurídica real. El objetivo de este estudio modelo, aún en proceso de construcción, es el de ofrecer una abogacía de interés público, que pro-

voque un impacto de mayores proporciones. En este sentido, no se pretende reproducir la tradición de asistencia gratuita a personas carentes en causas jurídicas de menor complejidad.

Por último, esta coordinación tiene también la responsabilidad de facilitar la inserción del alumno en el mercado de trabajo. Precisa, por esta razón, mantener una comunicación permanente con el mercado de trabajo, evaluar las dinámicas de empleabilidad y el modo en que el alumno de la EDESP es recibido en ese ambiente.

e) Examen de ingreso (Vestibular)

El *vestibular* es un examen obligatorio que cada facultad precisa realizar para seleccionar a sus estudiantes. La tradición de los exámenes de ingreso consolidó, en las últimas décadas, un modelo de prueba que valoriza la capacidad de aprehensión de un vasto contenido enseñado durante la enseñanza secundaria. Concretamente, este examen consiste en un test de selección múltiple sobre todas las disciplinas de la secundaria,⁷ que suele hacer un filtro inicial en la mayor masa de los candidatos, y en una prueba escrita. Ambas pruebas tendrían como característica común controlar la adquisición de contenido horizontal y memorizado. Aunque actualmente se haya ido modernizando al priorizar habilidades y disminuir gradualmente la importancia del contenido, la generalización que realizábamos más arriba aún se muestra válida.

La EDESP instituyó un examen de ingreso con características muy diferentes a este modelo, inspiradas, en alguna medida, en las premisas pedagógicas del curso. Eliminó la prueba de selección múltiple y dejó de exigir, en la prueba escrita, todas las disciplinas de la secundaria. Redujo sustancialmente la lista de contenidos pedidos en cada disciplina.⁸ Además, creó una modalidad de prueba oral. Esta última es, en verdad, la mayor novedad, y por eso vale la pena explicitar su objetivo.

La prueba oral consiste en una actividad realizada entre grupos de diez alumnos, acompañados por dos profesores que orientan una dinámica de debate sobre una determinada situación-problema. Este tipo de prueba permite percibir y evaluar, además de las habilidades que están presentes en la prueba escrita (como el raciocinio, la argumentación, etc.), otras que

le son peculiares (expresión oral, capacidad de trabajar en grupo, de participar en un debate en el que considere y analice el argumento opuesto, etc.).

La comunidad escolar recibió esta prueba con recelo ya que se juzgó que podría existir el riesgo de ser contaminada por evaluaciones muy subjetivas y, eventualmente, prejuiciosas de los examinadores. Con respecto a este recelo, le hemos explicitado algunas justificativas a estos actores: un examen oral permite evaluar habilidades fundamentales para el éxito de un curso que propone una metodología participativa, algo que la prueba escrita no hace; el examen oral representa sólo el 20% de la nota final del candidato y permite cierto equilibrio entre las habilidades escritas y orales; la subjetividad o la arbitrariedad no surge del hecho de que una prueba sea escrita u oral, y logran reducirse con la previsión cuidadosa de criterios y de conceptos de evaluación (desafío que continúa siendo grande en el curso de la carrera, pues los métodos participativos y las habilidades que pretende estimular necesitan técnicas efectivas para ser mensurados).

El examen de ingreso, además de cumplir la función más obvia y aparente de seleccionar a los alumnos que se encuentran en condiciones de cursar la graduación, cumple además con otros dos papeles importantes. El primero, es el de la presentación del perfil de la institución al público interesado. El otro, incluso más importante, es el de diagnosticar el perfil del grupo de alumnos que busca y que es seleccionado por la escuela (indicadores socioeconómicos, intereses de formación, etc.), lo que facilita la recepción y el seguimiento de la evolución del alumno.

3. La implementación: un balance de la etapa preparatoria y del inicio de las clases

Hasta aquí me limité a describir un proyecto que todavía no terminó su ciclo de construcción, en el cual algunos componentes integran todavía una carta de intenciones y no se han consolidado como práctica real. Con respecto a este tema, pretendo describir algunos episodios concretos de construcción institucional que pueden ser de interés para un debate abierto. La mayor parte de estas consideraciones abordará la experiencia que tuve como coordinador de metodología de enseñanza con la función de promover, dentro y fuera de la escuela, una amplia discusión sobre técnicas innovadoras de enseñanza.

Una de las experiencias más interesantes de esta corta historia, desde el punto de vista de la construcción institucional, fue el período preparatorio de los

⁷ En general, más allá de la opción de curso, el examen de ingreso suele evaluar las siguientes disciplinas: Biología, Química, Física, Matemática, Historia, Geografía, Biología, Lengua Portuguesa, Inglés y Redacción.

⁸ Portugués, Inglés, Geografía, Historia, Raciocinio Lógico, Literatura y Artes Visuales.

años 2003 y 2004. Como fue dicho al principio del texto, en el primer semestre de 2003 se apostó por la producción de material didáctico, la contratación de 30 investigadores de tiempo parcial, jóvenes que, en su mayoría, tenían poca experiencia en la enseñanza y cursaban aún su posgraduación. A pesar de la dedicación parcial, este modelo produjo el fuerte compromiso de una nueva generación en un proyecto de innovación.

Un semestre más tarde, con la selección de los 10 investigadores de tiempo completo, el cuadro permanente reforzó este ambiente de debate creativo, tanto en el área de investigación como en la de docencia. Este período fue una rara oportunidad para que el grupo se pudiera dedicar casi exclusivamente, sin las presiones de la rutina de una escuela en pleno funcionamiento, a la elaboración de programas de curso, materiales didácticos y artículos, sometidos, en general, a la discusión con presencia masiva de los participantes de la institución en ese momento. Además, comenzaron a afirmarse dos foros permanentes en la construcción de la masa crítica y del *ethos* académico de la escuela: los seminarios de investigación y los seminarios de metodología. Sin las divisiones departamentales, la solemnidad y los protocolos comunes en una reunión de profesores de derecho, se expuso a la crítica pública una muestra substantiva de lo que se produjo en ese momento. Este modelo, si la comunidad académica lo considera con seriedad, parece contribuir efectivamente a un control de calidad colectivo.

Entre las virtudes de la etapa preparatoria, creo que se deben destacar: la inserción de los profesores en el debate público nacional; la conquista, aún incipiente, de prestigio académico nacional para la institución, por medio de las publicaciones, los seminarios y la revista periódica; la preparación inicial de jóvenes profesores en metodologías de enseñanza nuevas; el largo tiempo para diseminar y fortalecer el nombre de la escuela entre los alumnos interesados en derecho.

Un efecto positivo de este proceso, por ejemplo, fue el resultado del primer examen de ingreso. La EDESP acepta el ingreso de solamente 50 alumnos por año. Tuvimos aproximadamente 1000 candidatos inscritos en el primer examen de ingreso, lo que suma 20 candidatos por vacante. Otra conquista importante fue que muchos alumnos optaron por la EDESP, incluso habiendo sido aprobados en la PUC o en la USP. No debe despreciarse, obviamente, el prestigio que la FGV ya gozaba en el medio universitario, lo

que contribuyó seguramente a ese éxito inicial en la búsqueda de los alumnos. De todas formas, fue decisiva la realización de un programa de visitas y charlas a colegios para divulgar el proyecto.

Una “escuela sin alumnos”, como fuimos entre 2003 y 2004, estimula una efervescencia creativa que no se reenciende fácilmente después de la implementación. El comienzo de las clases en febrero de 2005 produjo, naturalmente, un impacto en la dinámica de trabajo anterior. No fue posible mantener el mismo ritmo y asiduidad de los encuentros colectivos, a pesar de que estas reuniones continuaban existiendo con menos periodicidad.

El perfil socioeconómico de los alumnos que ingresaron a los dos primeros grupos es bastante homogéneo. Se trata, en su mayoría, de alumnos de entre 17 y 19 años de edad y que pertenecen a la elite económica brasileña, especialmente paulista. Más de la mitad de los alumnos posee renta familiar capaz de cubrir mensualidades de casi US\$ 1.000.

Este perfil, de cierta forma, puede explicarse no sólo por el hecho de que la EDESP es una institución privada financiada, entre otras fuentes, por las mensualidades de los alumnos, sino también como consecuencia de un problema educacional brasileño más estructural que, principalmente, les permite, a los alumnos venidos de colegios particulares, conquistar las posiciones más disputadas en la enseñanza universitaria, ya sea pública y gratuita o privada y paga. Por lo tanto, incluso con un programa que ofrece la financiación estudiantil de la totalidad de los costos del curso, es muy difícil que un alumno de los estratos sociales más pobres pase el examen de ingreso. No obstante, esto no deja de ser un hecho que merece reflexión institucional ya que la diversidad socioeconómica podría enriquecer el ambiente educativo y potenciar el rol de la escuela con respecto a su pretensión transformadora, como señalan algunos estudios sobre experiencias extranjeras.

La coordinación de la metodología de enseñanza

Participé activamente de las actividades de la metodología de enseñanza de la escuela, a pesar de haber asumido la coordinación en enero de 2005, cargo que dejé en agosto de 2006. Durante este período, se promovió una serie de actividades relacionadas con la discusión de los métodos participativos (método del caso, socrático, simulación, etc.) y con la preparación del material didáctico inspirados en estos métodos.

Para que la currícula propuesta no repitiera, bajo nuevas rúbricas, el mismo contenido de las disciplinas tradicionales, fue necesario “y continúa siéndolo” esforzarse en la preparación del material didáctico. Especialmente en este período inicial, cuando cada disciplina se prueba por primera vez, es inevitable que los profesores tengan que dedicar buena parte de su tiempo, a veces en perjuicio de las actividades de investigación *stricto sensu*, a la construcción de estos materiales y de los programas del curso. Aunque esta actividad, a medida que las disciplinas se consoliden, disminuya con el tiempo y se equilibre con la producción de investigación, entre los objetivos de la escuela está que sea un programa permanente de actualización y que interactúe de manera virtuosa con la investigación. Esta perspectiva a largo plazo, en lugar de sólo llenar una laguna inicial, refuerza las posibilidades de una contribución más sólida a la enseñanza.

Durante estos casi cuatro años de actividades, creo que la coordinación acumuló algunas experiencias importantes para los próximos pasos de la escuela respecto a la metodología de enseñanza. El debate sobre la metodología de enseñanza, en general, está lleno de lugares comunes, eslóganes y clichés. Como todo lugar común, es una generalización, una versión pasteurizada para el consumo externo de un público no especializado. Estos clichés contienen algunas trampas que pueden hacer pensar que la pretendida innovación repita los mismos errores de la tradición que se quiere transformar o que sea incluso peor. Superar el hábito de repetir los “eslóganes pedagógicos” sin verificar los fundamentos teóricos de cada actitud que tiene el profesor dentro y fuera del aula es uno de los principales desafíos.⁹

Más que copiar modelos y recetas, el objetivo que intentamos perseguir es conocer efectivamente nuestras prácticas y tener conciencia de lo que hacemos en términos pedagógicos. En otras palabras, se pretende transformar intuición en conciencia, práctica intuitiva en práctica deliberada y analizada. Este tipo de conciencia permite que el profesor tenga, en primer lugar, cierto control sobre sus estrategias de enseñanza y pueda justificarlas públicamente. Justificar públicamente estrategias pedagógicas implica exponer de forma convincente las razones de sus elecciones entre las posibles alternativas, no sólo de las características más estructurales y tradicionales de un curso sino también de los pequeños detalles

prácticos de cada clase que suelen pasar lejos de las preocupaciones de un profesor. Este deber argumentativo desafía al profesor a tener una actitud reflexiva sobre sus prácticas.

En segundo lugar, un profesor consciente de sus elecciones es capaz de comunicar y compartir su experiencia, contrariamente al profesor “exclusivamente intuitivo”. Obviamente, la intuición no deja y no debe dejar de cumplir un papel significativo, y los eventos didácticos tienen que lidiar también con factores imprevisibles y no planeados. Sin embargo, incluso en estas circunstancias, el esfuerzo de comunicar y evaluar retroactivamente la experiencia de clase contribuye al perfeccionamiento colectivo.

Una postura institucional activa y la exigencia, transparente y con criterio, de cumplimiento en el compromiso asumido por la actividad docente, en vez de representar una restricción a la libertad de cátedra, equívoco que muchas veces sirve para una cómoda inercia institucional, incentivan el florecimiento de una comunidad docente creativa y crítica.

De a poco, con la acumulación de las primeras experiencias didácticas seguidas de discusiones, el significado aparentemente obvio de ciertos principios que orientan el centro de la metodología de enseñanza fue siendo paulatinamente sofisticado. El primero de ellos es el de *pluralismo pedagógico*, o sea, la percepción de que no hay un método que pueda reconocerse como el mejor para todas las finalidades que la enseñanza persigue. Esta constatación sugiere una combinación de diversos métodos como la forma más efectiva de enseñanza y aprendizaje. Nos protege, en cierta medida, de la adopción de una línea ortodoxa que elija el mejor de los métodos y pase a aplicarlo de forma mecánica e irreflexiva, excluyendo prácticamente las otras alternativas.

Un ejemplo de adopción mecánica de una ortodoxia ocurrió, aparentemente, en la enseñanza jurídica norteamericana durante todo el siglo XX. Incluso tras un intenso debate en las revistas especializadas de las últimas décadas, en la práctica, las clases fueron predominantemente proferidas por el *case method* (o *socratic method*), que corresponde a un cierto estilo de diálogo entre el profesor y los alumnos sobre decisiones judiciales en el aula. Cuando se les preguntó sobre las razones de la adopción de este método, los profesores, en general, no solían ir más allá de la repetición de algunos lugares comunes como “es un método más útil que las tradicionales *lectures*”, o “enseña al alumno a pensar como abo-

⁹ V. Olivier Reboul, “Slogans em Educação”, em Diógenes, n. 3, UnB, 1982.

gado (*to think like a lawyer*)". Independientemente de sus posibles méritos y cualidades, la adopción casi exclusiva de este método como un *mainstream* a seguirse y no una opción a ser elegida, puede haber empobrecido el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto desde la perspectiva del alumno como del profesor. El peso y el poder de una tradición acaban por estimular la reproducción del método.

Valorar la idea de pluralismo pedagógico evita también el rechazo sumario y simplista de lo que pasó a tenerse como paradigma de modelo ultrapasado de técnica de enseñanza: la clase expositiva. La innovación en la enseñanza pasó a estar asociada a la casi censura de esta técnica. En vez de investigar sus posibilidades y variables, y de verificar qué objetivos pedagógicos podía cumplir, se creó un estereotipo peyorativo de la clase expositiva como transmisión meramente informativa, autoritaria y profesoral de contenidos, un modelo que necesariamente estimularía la pasividad y valoraría únicamente la memorización. Se condenó el perfeccionamiento de esta técnica, a partir de una tradición que tal vez pueda llamarse "mala clase expositiva" y "que de hecho continúa siendo predominante" con el fin de escapar de la mera transmisión unilateral y no problemática de contenido. Este fenómeno es un posible ejemplo de la expresión popular "arrojar el agua sucia del baño con el niño adentro". En principio, en este sentido, la elección de este método para una clase dentro de un curso que combina otras técnicas, siempre que sea justificada y coherente con los objetivos pretendidos, puede ser adecuada.

Un segundo principio importante es el de la *coherencia entre método de enseñanza, evaluación y objetivo pedagógico*. Este principio procura llevar a que el profesor, antes de elegir la combinación de métodos que aplicará en su curso, establezca previamente los objetivos pedagógicos que el curso desea desarrollar y, a partir de ahí, vea qué método de enseñanza podría ser más productivo y qué instrumento de evaluación sería más sensible al objetivo. De esta forma, se refuerza el papel antes señalado de la conciencia sobre las alternativas y las elecciones que se le presentan al profesor al organizar un curso.

El último principio que quisiera destacar es el del *experimentalismo*, palabra recurrente en el debate sobre instituciones democráticas, que sugiere la prueba y la reinención creativa de los métodos descritos en los manuales. Significa, en otras palabras, conocer y apropiarse libremente de otras tradiciones, sin estar sujeto a un conjunto de reglas rígidas que vuelven

artificiales la práctica de la enseñanza. De todos modos, este principio no sugiere que el esfuerzo por crear y respetar algunas convenciones terminológicas para referirse a cada método, a partir de elementos mínimos de cada uno de ellos, no sea también relevante para permitir el debate sobre ellos. Si cada profesor, por ejemplo, realiza una actividad completamente diferente pero unánimemente se refiere a ella como "método del caso", no habrá diálogo real y productivo sobre los méritos y límites de este método, pues no tendría una identidad.

Por esta razón, para alcanzar la madurez en el debate sobre la enseñanza y propiciar las condiciones que requiere la discusión sobre los métodos, es fundamental esforzarse por crear un vocabulario común en la medida en que esto no se transforme en una camisa de fuerza que reprima la creatividad y el estilo personal. El punto óptimo de este equilibrio, naturalmente, es dinámico y no se adapta a formulas previas. El principio, en suma, intenta conciliar la investigación permanente sobre las posibilidades de cada método, sin temor a desnaturalizarlo, con la necesidad de sistematizarlos o "codificarlos" para posibilitar su diseminación y evaluación.

A la luz de estos principios generales, cada programa de curso y experiencia didáctica puede ser expuesto al debate. Las reuniones periódicas de metodología de enseñanza, paralelas a los seminarios sobre la producción académica de la escuela, vienen intentando crear una cultura interna de intercambios de experiencias pedagógicas, dimensión generalmente secundaria en función de la prioridad otorgada, comúnmente, a la investigación. Tal espacio pretende que la manera en que enseñamos sea resultado de la reflexión, de la evaluación y de la discusión colectiva, y que no tan sólo provenga de la reproducción del modo en que nos enseñaron o del modo que creemos que es ideal. Contar los errores y los aciertos, las experiencias exitosas e inclusive las que no lo fueron, y que pueden a veces ser muy instructivas, forman parte de este proceso.

Uno de los desafíos para la efectivización de estos principios es enfrentar la resistencia que no raramente los profesores presentan en el momento de discutir seriamente cuestiones pedagógicas, consideradas muchas veces como laterales. Resulta también importante demostrar como la forma y el contenido de la enseñanza, el "cómo enseñar" y "el qué enseñar", pueden interactuar de manera más intensa, volviéndose interdependientes en el proyecto intelectual de determinado profesor y, en una perspectiva de inno-

lación más radical, en el propio proyecto curricular de la escuela.

En muchos contextos, las fronteras curriculares y otras limitaciones institucionales¹⁰ son obstáculos que reducen las posibilidades de profundizar los métodos de enseñanza. El potencial de transformación parece ser mayor cuanto más determinada escuela explora esas dos dimensiones “currícula y método de enseñanza” de manera coordinada, evidenciando las relaciones recíprocas entre las mismas y teniendo flexibilidad para amoldar la currícula a partir de las demandas de los métodos de enseñanza. Aunque para lograr estos objetivos las dificultades prácticas (gerenciales, logísticas, financieras etc.) sean grandes y previsibles, puede resultar interesante mantener esta idea como “ideal regulador” que inspire pequeñas reformas posibles. Con esta apertura se vuelve más evidente que no sólo el diseño curricular, sino también los métodos de enseñanza, no son neutros e implican elecciones políticas decisivas, ya sean estas conscientes o no.

Por último, es importante pensar también en el papel del alumno, el destinatario final del “paquete de enseñanza” ofrecido por la escuela. Los alumnos pueden ejercer, con seguridad, una resistencia vigorosa a una propuesta de innovación que se distancia de sus respectivas experiencias escolares previas. La principal reacción, en regla general, es la perplejidad frente a la sensación de “no aprendizaje”, de la no adquisición de un conocimiento seguro que pueda ser reproducido de manera estructurada en un cuaderno de anotaciones. Luego, por ejemplo, de la discusión de un caso en el cual el profesor se limita a problematizar continuamente las opiniones de los alumnos, sin terminar la clase con una solución tranquilizadora o contemporizadora de autoridad, el alumno puede salir inseguro y con la percepción de que la clase no pasó de un errático y mero intercambio de opiniones entre alumnos y profesor. Esta sensación es todavía más aguda cuando el alumno tiene la oportunidad de contrastar con algún curso proferido al estilo más “tradicional”.

Para lidiar con esta otra fuente de resistencia, que no debe ser subestimada, una estrategia posible es involucrar a los propios alumnos en las discusiones pedagógicas de la escuela. Colocarlos en un

espacio donde, fuera del contexto específico de un determinado curso, puedan hacer abiertamente sus críticas y debatir con los profesores los métodos de enseñanza, puede ser una oportunidad de persuadirlos, con buenos argumentos, en relación a los méritos de los métodos aplicados. Es también, en la misma línea de conciencia pedagógica que acabamos de mencionar, una forma de inducir a los propios alumnos a que realicen un auto-análisis sobre sus propios procesos cognitivos, sobre la forma en que cada método se amolda a su estilo personal de aprendizaje.

De esta manera, la tendencia es que los alumnos se vuelvan receptores críticos, interlocutores con capacidad de dar contribuciones substantivas para la mejora de los métodos. Con la madurez de este diálogo propiamente pedagógico y no disciplinar entre profesores y alumnos, estos pasarán a evaluar los métodos de manera más objetiva e informada; pero, por sobre todo, pasarán a reconocerse como actores participantes y hasta co-responsables en el proceso de cambio. En este sentido, por ejemplo, en un curso de derecho penal el profesor puede abrir un canal de diálogo no solamente sobre el contenido de la disciplina, sino también sobre las estrategias pedagógicas adoptadas en función de los contenidos elegidos.

Este relato tuvo el objetivo de realizar una reflexión personal sobre la historia aún breve de la construcción de la Escuela de Derecho de São Paulo de la FGV. Construir una institución, por sí sólo, representa un gran y difícil desafío. Una institución que se pretende innovadora en la enseñanza jurídica, naturalmente, multiplica esas dificultades. No existe un modelo ya listo para superar un diagnóstico longevo, y la comprobación de ideas innovadoras exige continuidad, coherencia y supervisión. Una evaluación más precisa de los cambios efectivos y de sus consecuencias apenas será posible, probablemente, luego de que hayan pasado algunas generaciones de alumnos formados y con una carrera profesional ya establecida. Creo que un cambio consistente es aquel que consigue, al mismo tiempo, tanto protegerse contra la implementación de nuevas ortodoxias y modismos en lugar de los antiguos, evaluando crítica y periódicamente sus experiencias, como probar nuevas alternativas sin hesitación. Todo esto, naturalmente, son obviedades que, fáciles de decirse, contribuyen poco para las acciones concretas. Pueden ser útiles, sin embargo, como punto de partida.

¹⁰ Entre las limitaciones institucionales, entre muchas otras, figuran el número de alumnos por clase, el tiempo que los mismos disponen de preparación extra al tiempo de clase, el número de profesores que puede interactuar en una misma disciplina etc.

1o Ciclo	
1o Semestre	2o Semestre
Introducción al Derecho Derechos de la Persona Humana Organización de las Relaciones Privadas Historia del Derecho Crimen y Sociedad Política e Instituciones Brasileñas Taller de Artes y Derecho 1 Taller de Jurisprudencia Taller de Comunicación Verbal	Derecho Constitucional Organización de la Justicia y del Proceso Derecho Global Derecho de las Obligaciones Filosofía Política Contabilidad Taller de Artes y Derecho 2 Taller de Legislación Taller de Redacción y Estrategia Legislativa
2o Ciclo	
3o Semestre	4o Semestre
Derecho Contractual I Derecho Procesal Civil I Derecho Administrativo I Derecho de la Propiedad I Microeconomía Derecho de los Negocios 1 Derecho de la Organización Económica Inglés Jurídico 1 Taller de Práctica Jurídica 3	Derecho Contractual II Derecho Procesal Civil II Derecho y Economía Derecho de la Propiedad II Derecho Administrativo II Derecho de los Negocios 2 Macroeconomía Inglés Jurídico 2 Taller de Práctica Jurídica 4
3o Ciclo	
5o Semestre	6o Semestre
Derecho de la Responsabilidad I Derecho y Proceso Penal I Ética y Filosofía del Derecho Derecho de los Negocios 3 Derecho Internacional Económico Derecho Tributario y Finanzas Públicas I Derecho y Proceso del Trabajo Taller de Práctica Jurídica 5	Derecho de la Responsabilidad II Derecho de Familia y Sucesiones Teoría de la Constitución Derecho y Proceso Penal II Derecho Tributario y Finanzas Públicas II Sociología Jurídica Derecho de los Negocios 4 Taller de Práctica Jurídica 6
4o Ciclo	
7o Semestre	8o Semestre
Opcional 1 Opcional 2 Opcional 3 Derecho Comparado Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 1	Opcional 4 Opcional 5 Opcional 6 Monografía y Metodología de Investigación en Derecho Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 2
9o Semestre	10o Semestre
Opcional 7 Opcional 8 Opcional 9 Opcional 10 Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 3	Opcional 11 Opcional 12 Opcional 13 Opcional 14 Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 4

Una experiencia de reforma curricular:

El Plan de estudios de Derecho de la Universidad Diego Portales

Resumen

La escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales fue fundada en 1982, recibiendo a su primer contingente de alumnos el año siguiente. Fue creada al amparo del DFL 1, de 1981, Ley Orgánica Constitucional de Educación, que permitió la creación de nuevas universidades, distintas de las tradicionales existentes, esto es, universidades estatales y de la Iglesia.

**Andrés Cuneo
Macchiavello**

Decano, Facultad de Derecho,
Universidad Diego Portales

Abstract

The Law School of the Diego Portales University was founded in 1982, receiving their first group of students next year. She was created under the education law of 1981, which permitted the creation of new universities, others than the traditional ones, like the public and confessional universities.



1. Introducción.

Las nuevas universidades creada al amparo del DFL 1, de 1981, desarrollaban carreras que podían ganar su autonomía, conforme al referido Decreto con Fuerza de Ley, luego de un proceso de examinación. El sistema asumía que profesores examinadores, provenientes de las universidades tradicionales, tomaban los exámenes de fin de año, en las universidades en proceso de obtener su autonomía. Dependiendo del nivel de los resultados de esos exámenes, y luego de un proceso relativamente extendido en el tiempo, las universidades privadas obtenían su autonomía y podían otorgar sus propios grados y títulos.

Hacia 1991 se introdujo una modificación en el sistema de licenciamiento de las universidades privadas pasando, las que así lo deseaban, a un sistema de acreditación en el cual se lograba la autonomía, a través de un proceso de evaluación, sobre la base de definir un proyecto de universidad, planificar sus actividades de un modo consistente sus los objetivos y mostrar los rendimientos esperados.

La Universidad Diego Portales eligió el sistema de acreditación y logró su autonomía en 1993. Fue una de las tres primeras en conseguirla.

En el sistema inicial, la Universidad examinadora ejercía, por la vía de la examinación, un alto grado de control, que permitía un margen muy limitado de innovación, tanto en el contenido de la enseñanza,

como en los métodos de la misma y en los sistemas de evaluación.

La escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales, examinada por la Universidad de Concepción, por casi diez años, no pudo desarrollar un proyecto propio, al menos hasta obtener su autonomía para dar, ella misma, los grados académicos.

Con todo, durante el período previo a la autonomía, la facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales fue creciendo en cuanto a sus recursos y también al reconocimiento de su calidad académica, debida inicialmente a la calidad de los profesores que logró reclutar. Muchos de ellos habían sido despedidos, cesados o derechamente habían abandonado las universidades tradicionales en razón de la intervención militar sobre las mismas, establecida en 1973. Estos académicos se sintieron atraídos, desde comienzo por los aires de libertad académica y pluralismo que circulaba por la casa de estudio.

Hacia 1995, Nuestra Facultad ya tenía un Centro de Investigaciones Jurídicas, concentrado en el ámbito de los aspectos jurídicos de las políticas públicas y contaba con un reducido número de profesores de jornada, dedicados a la tarea académica, muchos de los cuales tenían menos de 30 años y había sido reclutados de entre los mejores egresados o ayudantes de las universidades tradicionales. El resto del cuerpo académico estaba conformado por profesores de dedicación solo parcial. Muy pronto, por otra parte, empezó a perfilarse un conjunto de egresados de la propia facultad de Derecho de la UDP, que comenzaron a asumir responsabilidades académicas.

En los años finales de la década del 90, la Facultad comienza un proceso de autoevaluación que, naturalmente, deriva en un proceso de reforma, como un intento de crear un plan propio para los estudios de estudios del Derecho.

Este plan queda configurado a fines de la década y se decide ponerlo en práctica con el primer año del año 2000.

El programa se ha puesto en práctica, consistentemente, a lo largo de los primeros años de la actual década y, en 2004, egresa la primera generación formada conforme a sus directrices.

2. Perfil de egreso.

La comisión a cargo del diseño del nuevo plan inició su trabajo definiendo el perfil de egreso del educando, reconociendo que el programa tenía una doble vertiente: una propia del grado académico de licenciado en derecho y, al mismo tiempo, otra mar-

cadamente profesional para obtener el título profesional de abogado.

La comisión de reforma produjo un perfil de egreso expresado en competencias o conductas generales, que debían poseer los egresados, al término de su formación académica. Dicho perfil estaba llamado a determinar, por la vía de la especificación, los objetivos más particulares de las distintas actividades curriculares, esto es, cursos, talleres, seminarios, prácticas, clínicas, etc.

Tales competencias generales, en la vertiente más académica de la formación, son las siguientes:

- 1) explicar, problematizar y criticar el Derecho existente y los supuestos, ideológicos y pragmáticos en que éste se sustenta;
- 2) elaborar propuestas para enfrentar problemas jurídicamente relevantes, ya sea para la previsión o resolución de casos u otra forma de adopción de resoluciones;
- 3) argumentar e intervenir en el debate en torno a problemas jurídicos, a través del desarrollo del razonamiento lógico, práctico y discursivo;
- 4) situar y comprender al Derecho como una dimensión expresiva de la convivencia humana y como práctica social significativa, dotada de instrumentos específicos de motivación de la conducta humana;
- 5) situar e integrar al Derecho en el conjunto de las ciencias sociales y naturales, y de las artes y de las humanidades, estableciendo con ellas relaciones interdisciplinarias significativas;
- 6) buscar y utilizar la información jurídica disponible y pertinente en las distintas disciplinas jurídicas, a través de la investigación, manejo y registro de las fuentes del conocimiento jurídico;
- 7) usar el conjunto de las técnicas y las convenciones propias de la investigación académica, en particular las técnicas bibliográficas, de modo de seleccionar, planificar, organizar, redactar y exponer distintas clases de documentos en uso de los juristas;
- 8) comunicarse y expresarse de modo verbal y escrito.¹

Por su parte, las competencias generales profesionales expresadas en términos de conductas esperadas son las siguientes:

- 1) abogar, esto es, defender un determinado punto de vista jurídico ante quienes deben tomar

¹ Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales, Informe de Autoevaluación de la carrera de Derecho de la Universidad Diego Portales preparado para obtener la acreditación ante la Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado, CNAP, Santiago Octubre 2005, página 12.

- decisiones, sean estos tribunales de justicia o agencias administrativas;
- 2 negociar, mediar y arbitrar;
- 3 aconsejar acerca de la regularidad de una determinada opción y sobre las diversas alternativas, y sus ventajas relativas, que ofrece el sistema jurídico;
- 4 actuar a favor de intereses públicos y privados, individuales, colectivos y difusos, a fin de obtener que los órganos de decisión social o política adopten un determinado punto de vista o curso de acción;
- 5 formular o ayudar a formular derecho positivo, a través de la actividad asesora de los órganos políticos;
- 6 participar en el proceso de planificación pública o empresarial o individual, informando los marcos jurídicos existentes y proponiendo las medidas necesarias para poner en práctica lo decidido;
- 7 crear o aplicar el derecho a través de la técnica contractual, la regulación administrativa o la decisión judicial.²

3. Instrumentos educacionales para el logro de los objetivos.

La Comisión seleccionó tres estrategias básicas dentro de las cuales debían orientarse los recursos educacionales para producir los cambios que se deseaba desarrollar: (a) incrementar el grado de flexibilidad curricular; (b) ampliar la gama de objetivos educacionales que se debían conseguir a través del proceso de enseñanza aprendizaje; y (c) enriquecer el inventario de los métodos de enseñanza y evaluación.

3.1. Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular obviamente no es un fin en sí mismo, es un instrumento para alcanzar ciertos fines deseados en el proceso de enseñanza aprendizaje. La Comisión optó por incrementar el grado de flexibilidad en dos sentidos: (a) en lo que se refiere a crear secuencias con el mínimo indispensable de prerrequisitos en el currículo obligatorio; y (b) también crear opciones para producir un cierto grado de especialización en docentes y alumnos y el mejor aprovechamiento de la oferta curricular. No fue necesario establecer la semestralización - que es un

procedimiento que facilita la aplicación de un sistema flexible - pues existía desde antes.

Se indica en el párrafo anterior que la flexibilidad permite un mejor aprovechamiento de los recursos docentes, sea en un sentido vertical, es decir en la línea de los prerrequisitos, sea en la horizontal de las opciones entre las actividades ofrecidas.

En efecto, mientras más cortas sean las secuencias de cursos que se suponen unos como previos a otros se hace menos necesario ofrecerlos permanentemente pues, en caso de reprobación o implicarán, necesariamente, un alargamiento de la carrera del alumno.

El mismo efecto se produce con la flexibilidad horizontal, ofreciendo una gama de actividades opcionales que tampoco es necesario ofrecer todos los semestres.

En la enseñanza jurídica en Chile se ha ido imponiendo, paulatinamente, y muy a pesar de las concepciones más conservadoras, la necesidad de contar con algún tipo de curriculum electivo. En efecto, el desarrollo del Derecho y de algunas otras disciplinas vinculadas él, hacen imposible el enfoque enciclopedista, de los programas de enseñanza del Derecho, de buena parte del siglo XX.

Lo anterior conduce a estructurar un cuerpo obligatorio y común de conocimientos, destrezas y criterios, constituido por la matriz profesional y la apertura a profundizaciones, especializaciones y desarrollo de destrezas en áreas optativas determinadas, no sólo por razones epistemológicas, sino también en consideración a los roles profesionales reconocidos en el sistema jurídico.

No puedo dejar de mencionar, en este punto, que la distinción aludida entre conocimientos, destrezas y actividades orientadas a lo profesional o a lo académico, no es tajante; es más bien una cuestión de grado. También hay tener en cuenta que los cursos predominantemente destinados a conocimientos pueden clasificarse de acuerdo al ámbito de su adscripción disciplinaria, al Derecho Público y al Privado y también según su contenido a profundizaciones o especialización.

Esta última categorización, entre profundización y especialización, alude a diferencias de los contenidos, los cuales pueden ser el desarrollo, en mayor profundidad, de un contenido que forma parte de las materias obligatorias, por pertenecer a la matriz profesional, en el primer caso; y actividades destinadas a la especialización, que amplían el ámbito de los conocimientos, destrezas y criterios, no abarcados en el curriculum común pero, por regla general, de apli-

² Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, Informe citado página 14.

cación más inmediata en el ejercicio profesional, los segundos.

Las dosis de cada un de estos contenidos debe resolverse en función de los objetivos del plan de estudios y se expresa, principalmente en la que llamaba flexibilidad horizontal.

El currículo reformado de la escuela de Derecho de la UDP presenta una flexibilidad horizontal equivalente a un 30% de los créditos, en términos absolutos, más una flexibilidad relativa, constituida por asignaturas que se deben tomar obligatoriamente, pero que ofrecen dos o más modalidades que los alumnos pueden elegir, como por ejemplo, clínicas especializadas (civil, penal, laboral, familia o de interés público) o cursos monográficos (Derecho Internacional Público II o Filosofía del Derecho).

Se supone, en esta estructura curricular, que el 30% de cursos electivos mencionado en los párrafos anteriores se debe completar, por los alumnos, en base a una pauta que da un cierto sentido, por la vía de la concentración, en las opciones que el alumno pueden efectuar, con un número mínimo de créditos en cada una de estas tres áreas: destrezas, Derecho Público y Derecho Privado. El resto de los créditos son de libre elección absoluta, naturalmente, dentro de un menú que se ofrece semestralmente.

3.2. Los objetivos de la enseñanza para el nuevo plan.

Se ha indicado más arriba que el nuevo plan entiende por objetivos de la enseñanza a aquellos cambios conductuales que se supone que experimenta el alumno que sigue la secuencia completa de actividades curriculares. Estas conductas terminales, obviamente, se relacionan con los objetivos generales identificados a propósito del perfil de egreso.

El plan de estudios hace explícita la existencia de objetivos (o conductas) de naturaleza cognoscitiva, esto es, ampliamente hablando, conocimientos; pero también los hay de naturaleza afectiva, o sea, estimaciones, capacidad de juzgar; y también capacidades de obrar o de hacer, estos es, destrezas. Del mismo modo, reconoce que estos objetivos tienen rangos de menor a mayor complejidad, como ocurre con al ámbito de las conductas cognitivas, las cuales, en un orden de complejidad creciente son, por ejemplo, las competencias para conocer, comprender, comparar, aplicar, analizar y sintetizar, para mencionar algunas todavía bastante generales.

Por ello, la identificación y diseño de los objetivos propios de cada asignatura resulta esencial en el plan de estudios en, al menos, dos sentidos:

en primer lugar porque esa comprensión distribuye adecuadamente la responsabilidad de los profesores en la formación final del egresado y, segundo, porque determina el tipo de métodos que se deberá usar para obtener los cambios conductuales que se buscan.

La distribución de las responsabilidades alude a que el perfil del egresado exige que al alumno, al término de sus actividades educacionales, deba estar dotado de una batería de conocimientos, habilidades y criterios que no surgen espontáneamente de su pura exposición al cuerpo de conocimientos que integran el saber jurídico. Si se quiere desarrollar la capacidad para emplear, útil y adecuadamente, los conocimientos, las destrezas en el obrar y los criterios para discernir, es indispensable que el alumno, durante la carrera, se ejercite en cada uno de estos ámbitos y, también, en los distintos niveles de complejidad que ellos pueden presentar.

La adecuada identificación de los objetivos permite estructurar un plan de estudios bien equilibrado en cuanto a las distintas competencias envueltas en el proceso de formación del licenciado-abogado y, también, ordenar la secuencia de actividades a partir de objetivos más simple hasta llegar a los que son significativamente complejos.³

La identificación de los objetivos permite evaluar la contribución que cada rama del derecho, asignatura o contenido, hace a la formación jurídica, proporcionando un criterio útil para discriminar entre contenidos indispensables, complementarios y eventualmente electivos. No hay duda que la respuesta a preguntas tales como qué y cuánto Derecho Civil, por ejemplo, debe adquirir el alumno, sólo tienen respuesta en función de los objetivos educacionales. Esto es indispensable en la estructuración del plan de estudios y una herramienta eficaz para simplificar los siempre recargados currícula de Derecho.

La identificación de los objetivos no es una tarea sencilla puesto que nos fuerza, sin demasiada guía, a quienes cultivamos o ejercemos el Derecho, a reflexionar sobre que y como lo llegamos a conocer, sobre como actuamos en el ejercicio de nuestras competen-

³ No puedo dejar de mencionar aquí que la generalmente creciente insatisfacción de los estudiantes de derecho, respecto del plan de estudios tradicional, se relaciona justamente con este aspecto. Ella puede estar ordenada conceptualmente pero no secuencialmente, de menor a mayor complejidad de objetivos. Todos los objetivos son aproximadamente del mismo rango, básicamente recordar un cierto volumen de información. Esto puede explicar la pronta inclinación por la práctica profesional durante los años de estudio, el diletantismo en disciplinas más o menos relacionados con el Derecho y, en no pocos casos, el abandono de la carrera.

cias y como enjuiciamos. Ésta, generalmente, no es una actividad consciente y espontáneamente.

A fin de ir profundizando en esta elaboración consciente de los objetivos educacionales del programa de estudios, las normas reglamentarias de nuestra escuela imponen, a los docentes la obligación de elaborar, semestralmente, un plan de trabajo en el cual, entre otros aspectos, deben mencionar cuales son los objetivos generales de la asignatura a su cargo y también los objetivos específicos de las distintas unidades que lo componen.

Particularmente útil, en este aspecto puede resultar la configuración de cursos de destrezas, tales como talleres de análisis jurídico (un curso de pequeñas secciones orientado a las destrezas jurídicas básicas) y las asignaturas de práctica, ya que exigen una reflexión sobre los contenidos y una mayor elaboración de los mismos. También el interés por renovar los métodos de evaluación fomenta esta tarea esencial.

3.3. Los métodos de enseñanza.

El nuevo plan de estudios enfatiza en la necesidad de centrar la enseñanza en el alumno y en incentivar su participación en el desarrollo del proceso educativo. Insiste, por ello, en la importancia de aplicar una diversidad de los métodos y en su adecuación a los objetivos de la carrera y de la respectiva asignatura.

Dentro de los propósitos indicados, la política docente puesta en práctica enfatiza en la necesidad de emplear métodos activos de enseñanza, el casuismo y la relación de los contenidos con la realidad social y la práctica profesional.

En tal sentido, la escuela recomienda, a sus docentes, la restricción de la clase magistral o conferencia a aquellos contenidos que el alumno no puede encontrar, por sí, en otras fuentes y la utilización del diálogo en clase, el desarrollo de casos reales o simulados, los trabajos (más o menos extensos) de investigación dirigida, los talleres y seminarios.

También se fomenta y facilita la preparación de material de clase para los alumnos. A través de su página web, la universidad pone a disposición de cada uno de sus docentes una página por cada uno de las actividades curriculares a su cargo. A través de este recuso el profesor publica sus materiales de enseñanza y se comunica con sus alumnos. Cada uno de los alumnos dispone de acceso a la página y de una casilla de correo.

El propósito declarado de centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos no puede concebirse sin tener una retroalimentación acerca de

la opinión de los destinatarios del proceso. Con tal fin la Facultad aplica una encuesta semestral, por medio de la cual se recoge la opinión de los alumnos, principalmente relacionada con la docencia, su contenido y el cumplimiento de los deberes de los académicos y la pone en conocimiento de las autoridades de la Facultad y de los docentes, para inducir su auto evaluación.

Con la sola limitación señalada más arriba, en orden a que los docentes deben poner énfasis en los métodos que centran la enseñanza en el alumno, los académicos gozan de amplia libertad para el desarrollo de las actividades curriculares a su cargo. La dirección docente sólo exige consistencia entre los objetivos que enuncia el profesor, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación.

3.4. La evaluación.

Los documentos de reforma muestran especial preocupación sobre los métodos de evaluación y la capacidad de los docentes para aplicarlos.

Este énfasis está motivado por varias causas que sólo son separables para los fines de análisis. Se esbozan, a continuación algunas ideas

En primer lugar hay que examinar lo relativo a la finalidad del instrumento. La evaluación, en este sentido, es primariamente un instrumento para determinar el grado de cumplimiento, en cada uno de los alumnos, de los objetivos que se propone el curso o actividad. En este respecto, quien evalúa desempeña una función de fe pública, puesto que da testimonio público de la aptitud, del futuro licenciado, en el ámbito de la correspondiente disciplina.

La evaluación tiene también, al menos, otras dos funciones que se ponen en función cuando toma, como objeto evaluado, al universo constituido por el conjunto de los alumnos que forman parte del respectivo curso o actividad.

En esta perspectiva la evaluación puede informar acerca de la eficacia del proceso de enseñanza, para obtener que el alumno adquiera los conocimientos, destrezas y criterios que informan el respectivo plan de trabajo y, también, acerca de la idoneidad del propio profesor para desarrollar el proceso de enseñanza que se ha propuesto.

También la evaluación puede tener la virtualidad de medir la factibilidad de los objetivos que se han propuesto, y llamar la atención sobre aquellos que pueden ser excesivamente ambiciosos o que no concuerdan con los procedimientos de enseñanza que se han aplicado en la correspondiente asignatura.

Finalmente, hay que tener en cuenta que los procedimientos de evaluación juegan un rol estratégico del primer orden en la planificación de la enseñanza, ya que ellos determinan, en definitiva, las características de las actividades curriculares. Ello porque la actitud de alumno, durante el desarrollo de la actividad, se determina fundamentalmente por el modo como será evaluado. En efecto, por ejemplo, muy poco se podrá obtener, durante el desarrollo de una actividad, de un alumno, que será evaluado a través de un procedimiento oral y memorístico. Por el contrario, la certeza que el alumno será evaluado sobre la base de su efectivo uso de ciertas destrezas, que se debe adquirir durante el desarrollo de la actividad curricular, por medio de la correspondiente ejercitación, constituirá un fuerte incentivo para su activa participación.

En vista de la importancia estratégica de la evaluación, la Comisión de reforma fue particularmente cuidadosa en su diseño, de modo de poner los incentivos necesarios para producir los cambios buscados y eliminar aquellos sistemas o instrumentos, de evaluación, - como la excesiva memorización - que fueran disfuncionales a las reformas.

En sistema de evaluación puesto en práctica a partir del año 2000 se caracteriza principalmente por:

- a producir consistencia entre los procedimientos de evaluación y las competencias que constituyen los objetivos educacionales de la respectiva asignatura, usando la forma oral, solamente cuando se trata de evaluar justamente destrezas de tal naturaleza.
- b desalentar fuertemente el énfasis que la enseñanza tradicional del Derecho ponía en la memorización de conocimientos. Para ello se estableció el derecho de los alumnos a consultar las fuentes legales principales, durante el curso de todos los controles.
- c Privilegiar, de un modo especial, las competencias relacionadas con la aplicación de los conocimientos. Esto se consigue mediante el intensivo uso de casos, en los controles y en la adopción de la forma escrita como procedimiento regular de examinación.
- d Concentrar los controles de mayor ponderación, esto es, pruebas solemnes y exámenes en temporadas breves, con suspensión de clases, de modo de dificultar el calentamiento de última hora. Así, en los restantes períodos, los alumnos tendrán el tiempo suficiente para pre-

parar, en forma permanente, sus materiales de clase y demás trabajos.

- e Emplear procedimientos de evaluación común en aquellas asignaturas desarrolladas por dos o más profesores paralelos (en la práctica casi todo el currículo obligatorio), de modo de uniformar los criterios de evaluación y objetivos de enseñanza.
- f Sustituir, el examen final para obtener el grado de licenciado, por uno constituido por dos fases: una primera de habitación, es decir, destinada a determinar si el candidato a licenciado tiene los conocimientos y destrezas básicas para recibir su grado y una segunda fase destinada a evaluar principalmente las competencias profesionales, mediante un examen consistente en la resolución de un caso, por medio de un informe escrito y su posterior defensa oral, ante una comisión.

El examen de habilitación se administra a través de un instrumento escrito, constituido por noventa ítemes objetivos (45 de alternativa simple y 45 de cuatro alternativas). Su contenido corresponde a lo que se ha estimado como el núcleo más duro de la matriz profesional (la mayor y más relevante parte de las asignaturas de Derecho Civil, Derecho Procesal y Derecho Constitucional). Este examen se administra periódicamente (4 veces en el año), puede ser tomado por cualquier egresado y sólo se aplica la calificación de aprobado o reprobado, sin más consecuencia que el reprobado no puede dar examen de caso hasta que apruebe la habilitación. El procedimiento permite el uso, por parte del examinando, de las fuentes legales pertinentes.

El examen de caso es propiamente el examen para obtener el grado. Al igual que los ítemes objetivos del examen de habilitación, se preparan y administran por medio de una comisión de especialistas, esto es, por un civilista, un procesalista y un constitucionalista y tiene el mismo universo temático que el examen de habilitación. Pretende, con los mismos contenidos, evaluar, por su parte, las competencias principalmente relacionadas con la aplicación.

Los candidatos a licenciados disponen de tiempo acotado para redactar el informe escrito (4 horas) y pueden hacer uso de toda la biblioteca de la facultad para consultar. La defensa oral se produce dentro de las 36 horas siguientes a la entrega del escrito. La única limitación que se pone es que el examinando no puede cambiar de opinión al momento de hacer la defensa de su informe escrito.

4. Capacitación de los académicos y estrategia para facilitar el cambio.

La renovación y cambio del proceso de enseñanza aprendizaje supone también un cierto grado de capacitación de los docentes, a fin de adquirir la capacidad de identificar y construir objetivos, diseñar actividades, construir materiales y elaborar instrumentos de evaluación.

Naturalmente que todo lo anterior es irrealizable en un breve período de tiempo y contando una gran mayoría de profesores de dedicación horaria como ocurre en la escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales.

Por otro lado, es escasa la literatura jurídica y, más escasa aún, la investigación que pueda respaldar la construcción de buenos materiales de enseñanza, sea tanto para las actividades curriculares con contenido dogmático, como con contenidos vinculados a la realidad social con la cual interactúa el Derecho.

Los autores del proyecto tenían conciencia de las dificultades anotadas y adoptaron una doble estrategia: (a) por una lado, se concibió el proceso de puesta en práctica como un proceso incremental, esto es, llamado a alcanzarse progresivamente en el tiempo, teniendo siempre en vista los objetivos finales, y orientado cada paso en esa dirección; y (b) por otro lado crearon los mecanismos para permitir que quienes quisieran ir avanzando en la dirección de los cambios, y lo pudieran hacer, no experimentaran restricciones debido a las normativas vigentes.

Los reformadores tenían la confianza que, progresivamente, la calidad de las nuevas soluciones se irían imponiendo por su propio peso y que el mismo proceso iría generando recursos adicionales para acelerar se desarrollo.

5. Avances y logros en el proceso de reforma.

La reforma fue concebida, como se dijo, como un proceso incremental y diseñado de modo que los cambios se pudieran ir introduciendo progresivamente, que hubiera incentivos para que ello ocurriera y que no existieran impedimentos de naturaleza reglamentaria o institucional que fuera necesario remover para poner en marcha los sucesivos mejoramientos.

Pasando revista al estado actual del proceso iniciado en el año 2000, pueden señalarse los siguientes logros:

5.1. Superación de las ambigüedades en torno al perfil del profesional del abogado. Durante mucho tiempo, a partir de las reformas de los años 60, en Chile, se postuló que se buscaba un nuevo

modelo de abogado, el “hombre de Derecho” que no era una serie de cosas, pero que difícilmente podía definirse en términos positivos. En general se solía afirmar que no era un litigante, pero poco más se podía decir y todavía quedaba sin resolver si debía o no asumir el rol de abogado en estrados (lo cual es bastante obvio que debe ser asumido en algunos casos y/o por algunos profesionales al menos).

La descripción del profesional, en términos de una serie de competencias que no tienen por que darse todas y cada una, en todos y cada uno de los abogados egresados de la facultad de Derecho, ha permitido percibir roles profesionales distintos y asociar a ellos, énfasis mayores o menores, en cuanto a determinados contenidos y destrezas.

El Derecho Procesal es un buen ejemplo. El currículum tradicional asumía tácitamente que todo abogado sería poco menos que un consumado litigante y que debía ser capaz de manejarse con todo el catálogo de los procedimientos civiles y penales y con todos los recursos posibles.

Por cierto, ningún abogado puede estar enteramente al margen de los conocimientos, principios y destrezas básicas envueltas en la litigación, pero de allí a tener una especialización en este ámbito, hay una gran diferencia, reconocimiento que ha llevado, incluso a los profesores de la asignatura a reducir la incidencia del Derecho Procesal en el currículo común.

5.2. Incorporación de un lenguaje pedagógico unívoco en relación al proceso de enseñanza aprendizaje. Este es un logro que no es menor, ya que permite que el diálogo entre los docentes supere las meras declaraciones de principios, las buenas intenciones y las vaguedades del lenguaje.

Gracias a lo anterior, hoy es habitual que, al tomar las decisiones curriculares, se sopesen su consistencia con los objetivos generales y sus ventajas o limitaciones, en términos de desarrollar objetivos más particulares y, en especial, la idoneidad de las actividades académicas en función de los objetivos que se desean. También el conocimiento acerca de la existencia de objetivos, de distinta naturaleza y diferente complejidad, permite tomar mejores decisiones en cuanto a los métodos de enseñanza y la secuencia de las actividades.

Así ocurre, por ejemplo con las decisiones que, semestralmente, deben adoptarse para la oferta de electivos, la cual tiende a ser más informada, a la hora de determinar si la actividad es o no de destrezas, por ejemplo, que en lo que se refiera a su adscripción epistemológica (Derecho Público o Privado).

5.3. Desarrollo del currículo electivo. Desde el primer semestre del año académico 2005 se encuentra funcionando un comité de currículo electivos que tiene por función exclusivamente ocuparse de la preparación y evaluación de este sector del programa de estudio. Sus funciones son planificar anticipadamente la oferta de electivos, analizar los que semestralmente ofrecen los departamentos o profesores individuales, proponer un menú para la selección del Consejo Académico de la Facultad y evaluar los resultados de las actividades ofrecidas. El Comité es presidido por la Directora de Carrera y su composición refleja las principales disciplinas y líneas metodológicas de la oferta académica de la Facultad.

El Comité ha hecho un buen trabajo en el cumplimiento de su responsabilidad por la oferta semestral de actividades, pero ha actuado, hasta ahora, principalmente de un modo reactivo, esto es, seleccionando, semestralmente, la oferta de actividades los departamento o de los académicos. No ha incentivado, en cambio, la creación de una mayor o más variada gama de asignaturas ni ha desarrollado una efectiva política al respecto.

Dada la importancia que se ha atribuido a este sector del currículo y su peso relativo dentro de plan de estudio total, la Facultad deberá poner mayor énfasis en el funcionamiento oportuno y más proactivo de Comité.

Con todo, si se examina la oferta efectiva de asignaturas, cada semestre, se puede observar que se ha ido incrementando en la calidad de las actividades ofrecidas, existiendo verdaderas asignaturas de destrezas, una creciente participación de profesores de jornada y cursos serios de profundización y especialización.

La respuesta de los alumnos a este esfuerzo no ha sido equivalente en calidad, pues que tienden a valorar, en menos estas asignaturas, con respecto a las actividades obligatorias. Existe también una tendencia a elegir los cursos más fáciles o de un horario compatible con sus otros compromisos.

Parece indispensable revisar el funcionamiento de este sector del plan de estudios puesto que no está cumpliendo cabalmente con su función, no obstante que implica un fuerte compromiso de recursos.⁴

5.4. Objetivos educativos a nivel de asignaturas. La Dirección de carrera exige, a los docentes, al comienzo de cada semestre la elaboración de

un plan de trabajo dentro del cual se deben explicitar los siguientes rubros: objetivos específicos de la asignatura; plan semestral de trabajo, indicando las sesiones y el material bibliográfico o de enseñanza, que corresponde a cada una de ellas; procedimiento de evaluación y bibliografías.

Un vistazo general indica que no siempre los profesores cumplen; que, en muchos casos, el acatamiento es más formal que de fondo; y que, con excepciones, en la mayor parte de los casos en que se cumple, la gama de objetivos tiende a quedarse casi exclusivamente en el ámbito cognoscitivo y en los niveles de conocer y comprender, que son los más elementales.

La Dirección de la Escuela cuenta con las facultades reglamentarias para exigir el cumplimiento de estas obligaciones pero deberá ser más reiterativa si se quiere incrementar el grado y la calidad del cumplimiento.

Por otro lado, sin un mayor entrenamiento de los profesores respecto de los aspectos pedagógicos de su labor, particularmente de los profesores contratados por horas –que tienen a su cargo un porcentaje significativo del currículo obligatorio– sólo pueden esperarse incrementos parciales de la calidad pedagógica de la docencia. La esperanza principal está puesta en los profesores de mayor contratación, la mayoría de los cuales ha cursado estudios en el extranjero y cuenta con experiencia comparada.

5.5 Renovación de los métodos de enseñanza.

La reforma del año 2000 aboga por un cambio significativo en el modo de enseñar, cuyos presupuestos teóricos se han descrito en el apartado 3.3. de este informe.

Un examen global de los sistemas de enseñanza demostraría que sólo una minoría practica regularmente algún método rigurosamente capaz de centrar, la enseñanza en el alumno, de hacerlo responsables de sus logros, de desarrollar significativamente sus cualidades analíticas, de habituarlo en la resolución de casos y problemas.

Sin embargo, si uno comparara la enseñanza que se practica en la escuela de Derecho de la UDP, con la que se encuentra vigente en buena parte de las escuelas de Derecho del país –tradicionales o nuevas– encontraría significativas diferencias relacionadas con una actitud más autoritaria de aquellos los profesores, con la sujeción más escolar de los alumnos, con una gran uniformidad acerca del modo de pensar al Derecho, fuertemente ligada a una concepción positivista formalista, y con un absoluto

⁴ En el semestre que se inicia en agosto se ofrecerán mas de treinta actividades electivas comprendiendo cursos lectivos de profundización o especialidad, varias asignaturas de destrezas profesionales, y una pasantía en el Ministerio Público.

dominio de un estilo oral y memorista en los métodos de evaluación.

La comparación lleva a la idea que en la escuela de Derecho UDP se está produciendo un cambio lento pero progresivo de los métodos de enseñanza y que asiste un clima apropiado para que este se vaya produciendo. Toda la resistencia que existió en los años sententa no existe, hoy, en absoluto y se ha superado positivamente la pretendida asociación indisoluble entre el sistema civilista (o continental) de Derecho, el método deductivo y la enseñanza de sistemas puramente conceptuales de la disciplina, por una parte y por otra, el Common Law, el método deductivo y la enseñanza por casos.

5.6. Sistemas de evaluación. Posiblemente este es el elemento del proceso de enseñanza aprendizaje que muestra los cambios mayores y más logrados en el plan de estudios de la Facultad.

En efecto, tanto al nivel particular de las asignaturas, como al nivel general del plan de estudios, se pueden observar cambios significativos, los que tienen en común el hecho de que están concebidos para evaluar la docencia, en estricta concordancia con los métodos de enseñanza y la decidida voluntad de disminuir, o reducir el mínimo indispensable, de memorización de las fuentes relevantes.

Por disposición reglamentaria, el profesor debe indicar, en su plan de trabajo, los procedimientos de evaluación, los que deben ser comunicados a los alumnos y a la Dirección de la Carrera al inicio del respectivo semestre.

También, por disposición reglamentaria, los profesores deben concordar, expresamente, los métodos de evaluación con los de la enseñanza aplicada.

Por último, existen dos normas de carácter general obligatorias para todas las asignaturas que establecen: (a) que sólo puede aplicarse un examen oral si lo que se trata de medir es la adquisición de una destreza de esta naturaleza, lo cual debe justificarse por escrito; y (b) que es un derecho del alumno usar directamente las fuentes jurídicas (al menos la ley o el Código correspondiente) en los exámenes y en los otros controles y que este uso, tome en cuenta a la hora de evaluar el trabajo.

Las dos normas referidas responden al deseo deliberado que eliminar la oralidad, como procedimiento de evaluación general de evaluación (por cierto no como método de enseñanza), y la memorización como elemento distintivo de la disciplina jurídica.

Los dos componentes aludidos son de la mayor importancia estratégica en el avance de la reforma

en los procedimientos de enseñanza, ya que más que la declaración de principios, objetivos y recetas pedagógicas, lo que determina, en última instancia las actitudes de profesores y alumno y la forma de aprender y enseñar, es el procedimiento de evaluación.

La Dirección de la carrera ha sido inflexible en la observancia de estos dos principios y, buena parte de la atmósfera que se describía más arriba, se debe a la aplicación constante de ellos. Por lo demás, el uso de controles objetivos, esto es, de alternativas o tests ha facilitado la tarea de los profesores y se ha ido extendiendo, incluso, a cursos bastante tradicionales en su forma de desarrollarse.

En este último punto es necesario actuar con cautela ya que, por razones epistemológicas, no siempre es fácil construir alternativas que puedan calificarse de objetivas, con respecto a una disciplina, como la nuestra, que tiene un fuerte componente prudencial.

Es interesante destacar, en relación a este punto, que la labor de corrección de los escritos elaborados por los alumnos, que preparan en el nuevo examen de grado que aplica la Facultad, ha creado la ocasión para que algunos profesores hayan descubierto (no sin sorpresa suya), que un caso puede tener dos o más respuesta "correctas" y que la corrección se mide más que por el resultado, por el proceso de llegar a él.

El Reglamento de la Facultad establece la obligación de hacer algunos controles en común, cuando existen cátedras paralelas. La intención es loable, puesto que la realidad muestra una significativa disparidad de criterios a la hora de evaluar⁵, circunstancia que fue observada negativamente por los pares evaluadores del reciente proceso de acreditación de la facultad.

La dirección de la carrera tiene conciencia acerca de esta dificultad, pero hasta ahora ha sido tolerada a fin de preservar la posibilidad de que los profesores que han renovado su enseñanza, que son todavía minoritarios, puedan aplicar controles más consistentes con su forma de enseñanza.

Con todo, parece estar llegando el tiempo de insistir en los controles comunes, esta vez sin transigir con los profesores más tradicionales, especialmente en razón del efecto que está empezando a producir el cambio en el examen de grado.

⁵ En su informe escrito, preparado por Comité de Pares de la CNAP, dentro del proceso de acreditación de la carrera de Derecho de la UDP, se toma nota de esta debilidad, la cual en ningún caso —a juicio de los pares— puede atribuirse a la libertad de cátedra.

Al final de la sección 4.4 se describía el nuevo examen de grado. Este se está aplicando con buen resultado desde mediados del año 2005. De acuerdo a las regulaciones de la Facultad ese procedimiento de evaluación es facultativo para los alumnos del plan renovado durante los tres primeros años de aplicación. Esto quiere decir que los ingresados hasta el año 2002 pueden optar por dar el examen previamente existente o el nuevo examen.

Con todo, a partir de las generaciones que ingresaron desde 2003 en adelante, sólo tienen la posibilidad de graduarse a través del nuevo procedimiento. Esto comienza a crear una presión interna entre los alumnos, que exigen mayor entrenamiento en las destrezas que pretende medir con el nuevo sistema de graduación y la ejercitación en el tipo de instrumentos que se emplean para evaluar en él.

Los alumnos están empezando a pedir a sus profesores más tradicionales la incorporación de casos, en sus clases y de instrumentos objetivos en sus evaluaciones.

La llave de control de los sistemas de enseñanza está en los métodos de evaluación. La premura de la dirección de la Facultad para poner en práctica el nuevo examen de grado, a pesar de sus dificultades, se explica precisamente en empujar, con las presiones que este sistema crea, la reforma de los métodos de enseñanza y de evaluación.⁶

El examen mismo está resultando exitoso desde varios puntos de vista.

En la perspectiva de sus resultados, los profesores que lo han aplicado y los alumnos que se han sometido a la experiencia reconocen que este procedimiento mide mucho mejor al egresado, en cuanto se busca establecer sus destrezas profesionales y su idoneidad para la práctica profesional.

Los alumnos han destacado que este examen permite un ambiente más distendido que el del examen tradicional y elimina, al menos en parte, los handicaps de los examinandos más nerviosos o tensos.

También desde el punto de vista de los resultados se observa una tendencia favorable. En efecto, el examen tradicional producía un alto grado de repro-

bación, que era cercano al 50%⁷. Este importante margen no se presenta con el nuevo examen. En efecto, en lo que lleva de aplicación, la reprobación solo alcanza a un 20%. Esta cifra es mucho más consistente con un procedimiento de evaluación que se aplica luego de cinco años de estudios y de la aplicación de numerosas evaluaciones parciales y semestrales en todas las asignaturas.

5.8. Visión general. La experiencia obtenida en la Facultad de Derecho de la UDP, con ocasión del nuevo plan de estudios permite obtener algunas conclusiones útiles que se pueden extrapolar a otras realidades.

- a) Parece del todo necesario situar la discusión de la reforma de los métodos y los procedimientos de evaluación en cuestión que ha constituido el enfoque tradicional a la hora de discutir reformas - en el contexto de los objetivos educacionales de la carrera y del perfil del egresado. Aquí se encuentra la verdadera razón para el cambio más que en la concepción que se tenga acerca del Derecho. Esto no quiere decir que tal análisis sea enteramente irrelevante o innecesario.
- b) La mejor herramienta para inducir, en la práctica, los cambios que se puedan implementar o convenir en la docencia, está en la decisión que se adopte acerca de los procedimientos de evaluación. Existe una clara relación entre lo que el alumno asume o percibe que será la forma en que será evaluado con el entrenamiento que irá requiriendo a sus profesores.
- c) El diseño de objetivos educacionales a nivel general de programa o a nivel de asignatura tiene una gran utilidad: porque permite clarificar los términos con que se discuten las decisiones curriculares y porque facilita configurar una alianza, entre los académicos con ejercicio profesional y aquellos sectores de los profesores de mayor dedicación, que se interesan por la reforma de la enseñanza.

⁶ En verdad el nuevo examen es más caro y exige mayor dedicación y recursos que el sistema precedente. Este sólo suponía disponer de una comisión de tres o cuatro profesores que aplicaba un examen oral de una duración no superior a una hora, por cada alumno. El nuevo sistema ha exigido la formación de un banco de ítemes objetivos considerable, para el examen de habilitación y la confección de casos en la proporción de uno por cada tres alumnos. Supone también que la comisión de profesores especialistas en Derecho Constitucional, Civil y Procesal debe sesionar dos veces: la primera para corregir los trabajos escritos y, la segunda, para oír y calificar la defensa oral. Esto supone no menos de dos horas, por cada egresado que rinde su examen, sin perjuicio del tiempo del autor o los autores del caso.

⁷ Es cierto que este resultado se obtiene luego de haber filtrado a los egresados a través del examen de habilitación, en que el grado de reprobación es más alto en un porcentaje que todavía no se ha determinado.

Caio Farah Rodriguez

Professor da FGV Direito Rio

Joaquim Falcão

Diretor e Professor da FGV
Direito Rio

O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV

Resumen

La Escuela de Derecho descrita es uno de los dos proyectos en el campo de la enseñanza jurídica de la Fundación Getulio Vargas. Se plantea el problema de la crisis de la docencia del derecho en Brasil examinándose el porqué de su persistencia a pesar de los intentos por superarla. Se describe el proyecto y cómo este pudo partir de la tradición de excelencia de la FGV y se contradice la opinión generalizada de que hay un exceso de oferta de abogados en Brasil para alegar que la Escuela persigue lograr un nicho existente en el mercado. Mediante unas prácticas didácticas y una estrategia central se aspira lograr un *ars combinatoria* jurídica que apele a la imaginación y al espíritu inventivo.

Abstract

The described Law School is one of the two projects in the area of law teaching at the Fundación Getulio Vargas. The paper focuses on the problem of the crisis of law teaching in Brazil, explaining why it persists even if measures are adopted to surpass the obstacles; further it describes the project and why it could profit from the tradition of excellence of the FGV and denies the general opinion that there are too many lawyers in Brazil, arguing that the School looks forward to cope a vacuum in the labour market. The idea is to get a legal *ars combinatoria* through teaching practices and a central strategy which appeals to imagination and inventing spirit.



1. O Problema

Não é novidade falar-se na “crise do ensino jurídico”. Os elementos básicos do diagnóstico da “crise” consolidaram-se, no Brasil, já na década de 70.

Para rememorá-lo, sinteticamente, o diagnóstico da crise expressava a incompatibilidade entre o que eram percebidas como práticas tradicionais do ensino do direito e as necessidades de uma sociedade, em processo de democratização e desenvolvimento, e de um mercado de operadores do direito em expansão. Estudavam-se regras (e até casos, mas sempre como formas de aprender regras), de maneira enciclopédica (na maior parte, seguindo códigos), individualista (predominantemente, por aulas-conferência) e acrítica (isto é, privilegiando a assimilação). Mas a demanda era por profissionais do direito capazes de resolver e redescrever problemas, o que implica escolher e enunciar prioridades (em ambiente de escassez de recursos), trabalho em equipe (entre professores e alunos, e entre indivíduos em cada um desses grupos) e transformação de entendimentos e instituições estabelecidos.

Esse diagnóstico é consistente com fatos já antecipados na época e posteriormente confirmados: o desprestígio das faculdades de direito, mesmo aquelas tidas como sérias, e a expansão do aprendizado *on the job* (por exemplo, estágio e treinamento em escritórios de advocacia) e de programas de atualização e aperfeiçoamento (por exemplo, cursos de



preparação para concursos e especializações *lato sensu*). Corolário desse processo também é a proliferação, no mercado brasileiro, de faculdades de direito de qualidade duvidosa. Afinal, nada parece mais natural do que um curso de graduação pouco rigoroso, pois, como reflexo da crise, o ensino que parece importar está depois da faculdade.

No entanto, ressalvadas algumas iniciativas sérias, porém isoladas, ainda não se pode dizer que as práticas de ensino do direito, no Brasil, tenham se alterado substancialmente para melhor desde a formulação do diagnóstico. Isto é, a novidade não é a crise, nem o diagnóstico, mas a persistência, quase intocada, do problema.

O que faltou?

Faltou talvez uma visão concreta e prática capaz de identificar nessa divergência entre práticas, de um lado, e interesses e ideais, de outro, uma oportunidade. Uma oportunidade que se concretizasse pela afirmação, e não pela negação. Exceto pela “interdisciplinaridade” (cujo conteúdo concreto, de qualquer forma, tem sido desenvolvido em proporção inversa à frequência com que pronunciada), as palavras de ordem na mudança foram predominantemente mais negativas do que positivas: não ao formalismo, não à aula-conferência, não aos manuais, não à dogmática, etc. E nem se pode dizer que essa situação satisfaça aos principais interesses envolvidos, quando sérios: alunos, professores e mercado de trabalho.

Faltou uma oportunidade que também se concretizasse através de uma compreensão abrangente da tarefa. Capaz de fazer convergir a dimensão acadêmica voltada para a discussão, a crítica e os experimentos sobre didática, metodologia, direito, instituições e mercado de trabalho numa sociedade em desenvolvimento, com a dimensão operacional voltada para a viabilidade financeira, a adequação mercadológica e a eficiência gerencial do projeto.

A partir desta visão da oportunidade –academicamente propositiva e operacionalmente abrangente– a Fundação Getúlio Vargas tenta, desde 2002, implementar a nova Escola de Direito do Rio de Janeiro.

2. O Projeto

Como se sabe, a FGV é uma instituição sem fins lucrativos, historicamente dedicada ao ensino e pesquisa em economia e administração pública e de empresas, responsável pela formação dos quadros administrativos e gerenciais das mais importantes

entidades públicas e privadas no Brasil. Em 2002, a Fundação Getúlio Vargas vislumbrou uma oportunidade mais ampla do que a própria criação de uma escola de direito. Não aliás duas, uma no Rio e outra em São Paulo. Oportunidade que, no entanto, sem as novas escolas, dificilmente poderia ser aproveitada.

O Brasil carece de instituições que voltem a pensar o Brasil no longo prazo. Instituições capazes de colaborar na formulação de macro-estratégias, públicas ou privadas, de retomar e operacionalizar objetivos nacionais, sobretudo nestes tempos de globalização. Objetivos que embora não prescindam, possam ir além do que apenas fixar metas financeiras de curto prazo.

A tradição de excelência da FGV nas áreas de administração pública e privada, de economia e de finanças, bem como de documentação histórica, foi a condição necessária, mas não suficiente, para enfrentar esta tarefa. Não é possível formular macro-estratégias sem que o desafio da institucionalização, e sobretudo da institucionalização democrática, seja também enfrentado. A institucionalização –pensar, imaginar, formular e operacionalizar instituições– por sua vez não dispensa a colaboração do direito e de seus profissionais. Neste sentido, a Escola de Direito do Rio de Janeiro tem esta missão maior: colaborar no formular de pensamento, estratégias e recursos humanos capazes de, ao lado das escolas e institutos de administração, economia, finanças e história, forjar um Brasil de longo prazo.

Trata-se, sobretudo, de formar profissionais do direito capazes de praticar o direito em consonância com os padrões de um mercado profissional nacional de ponta e internacional muito exigente, mas também de dotar esses profissionais de instrumentos analíticos e práticos para imaginar os futuros da nossa sociedade.

Mesmo sem ter nunca tido uma escola de direito, a Fundação já se beneficia de importante experiência na área jurídica. Por décadas, manteve o Instituto de Direito Público e Ciência Política (INDIPO), voltado para a pesquisa, e comandado por juristas líderes do pensamento brasileiro. Manteve também o Centro de Estudos e Pesquisas na área do Direito (CEPED), que ofereceu o primeiro curso de direito de empresa, referência ainda maior na área de reforma de ensino no Brasil, e formou toda uma geração de bem sucedidos advogados empresariais, responsáveis pela modernização de instituições e legislação de direito econômico. Sem falar na experiência cotidiana de ensinar direito, práticas e instituições jurídicas aos futuros economistas, financistas e administradores nos seus respectivos cursos.

Aceita esta missão maior, o próximo passo da FGV foi conceber um projeto enquanto empreendimento dotado de viabilidade financeira e eficiência operacional que incluísse uma proposta inovadora de ensino jurídico. Mais ainda, incluísse, também, uma pesquisa jurídica comprometida com soluções, com um novo fazer de novas instituições democráticas. Inicialmente, a pesquisa está centrada em torno do desafio de colaborar no forjar de um Poder Judiciário politicamente poderoso, socialmente igualitário e administrativamente eficiente.

Esta noção de projeto enquanto empreendimento torna-se fundamental na medida em que desloca as necessárias, mas por natureza infundáveis, discussões acadêmicas e impõe nova pauta de prioridades, limitando as ambições. Por exemplo: não se pretende mais reformar o ensino jurídico brasileiro. As variáveis são inúmeras e não controláveis¹. Pretende-se apenas formular um projeto-empreendimento inovador e auto-sustentável, que venha ou não servir de inspiração, estímulo e concorrência a outras experiências brasileiras. Nem tem a ambição de ser a base de uma política pública, nem a de conquistar o mercado profissional. Trata-se de empreendimento privado, porém público. Nada mais.

Enquanto empreendimento, algumas prioridades fundamentais juntaram-se à inovação na didática, no perfil profissional e no direito. A experiência demonstrou que pelo menos duas novas atitudes são indispensáveis. Por um lado, há que se pensar a inovação em seu todo e não apenas limitada à didática ou às relações de direito e prática jurídica com a sociedade. Impõe-se uma estratégia de múltiplas e integradas inovações.

É preciso inovar na forma de recrutamento, seleção e capacitação de professores, rompendo inclusive a dicotomia tempo integral e tempo parcial. Temos, assim, professores-referência, professores-gestores e professores de disciplinas. Inovação também na área da estrutura curricular, diminuindo o peso das aulas em favor de atividades complementares múltiplas, como permite a lei, tais como o trabalho voluntário e estágios de também múltiplas práticas jurídico-profissionais. Inovação na vinculação do aluno com a escola, exigindo compromisso ético, e de tempo integral nos dois primeiros anos, além do uso intensivo de informática no seu dia-a-dia. Inovação no organograma, com a criação de um conselho de

mercado e de novos processos gerenciados pelos professores-gestores. Inovação no financiamento de seus gastos, através de atividades geradoras de caixa e atividades subsidiadas de criação de bens públicos. O desafio é integrar as múltiplas possibilidades e limites das diversas áreas onde a inovação se faz necessária.

Paralelamente, um grande desafio do projeto-empreendimento foi formatar e testar as propostas dotadas de inovação acadêmica –didática e jurídica– enquanto produto diferenciado dotado de mercado e, portanto, de viabilidade econômica e financeira. Para tanto, a FGV conduziu pesquisas mercadológicas, no Rio de Janeiro², com potenciais alunos e com profissionais do direito líderes em suas áreas. A partir dos resultados dessas pesquisas, o projeto foi estruturado com o objetivo de buscar uma diferenciação mercadológica. Esta diferenciação se concretiza no atendimento de duas demandas específicas.

É ilusão acreditar, diante de mais de setecentos cursos de direito existentes no Brasil, que existe excessiva oferta de advogados no mercado de trabalho. Este é um diagnóstico superficial. Na verdade, o que ocorre é mais complexo. Existe um excesso de oferta de advogados em determinadas áreas e com determinadas habilitações profissionais, e carência de advogados e profissionais jurídicos em outras. O exemplo mais evidente desta distorção do mercado é o fato repetido dos concursos públicos para juiz no Rio de Janeiro, e em geral no Brasil, não preencherem as vagas ofertadas. Mesmo quando, na maioria das vezes, são mais de 20 candidatos por vaga. Não existem faculdades capazes de atender a esta demanda.

O mesmo fenômeno ocorre com os escritórios de advocacia voltados para as áreas de ponta do direito ou para as empresas. Não existem faculdades que formem alunos adequados a esta área profissional. Há muito, os próprios escritórios decidiram que eles mesmos formariam seus futuros profissionais em casa, na prática diária. Daí não ser pouco comum receberem como estagiários alunos até do primeiro ano de faculdade.

Assim, a Escola, à procura de um nicho no mercado, estruturou-se em torno de duas demandas em duas áreas distintas que cumprem tríplice função: (a) concentram, limitam e fazem convergir o processo de inovação acadêmica, didática e jurídica; (b) forjam

¹ Ver Joaquim Falcão e Teresa Miralles. "Atitudes dos professores e Alunos do Rio de Janeiro e São Paulo face ao Ensino Jurídico". In Cláudio Souto e Joaquim Falcão. *Sociologia e Direito*. Rio de Janeiro: Editora Pioneira, 2002.

² Este artigo trata apenas do projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV –Direito Rio. Simultaneamente à criação da Direito Rio, a FGV constituiu em São Paulo a Escola de Direito de São Paulo – EDESP, com os mesmos objetivos, mas com liberdade para adequar seu projeto à especificidade do mercado de São Paulo.

uma identidade mercadológica e uma identidade acadêmica; (c) viabilizam sua sustentabilidade econômica e financeira.

As duas demandas são: (a) profissionais para a área de direito e economia, com foco na empresa e que se beneficia da própria identidade e tradição da Fundação Getúlio Vargas como *leading institution* em economia, administração e finanças; (b) profissionais públicos, com foco no Poder Judiciário –juízes, defensores, procuradores e outros– que atende a uma demanda tanto brasileira quanto especificamente do Rio de Janeiro.

3. Práticas Didáticas: Estratégia Central e Elementos

Centramos agora na questão da inovação das práticas didáticas. A aposta estratégica central da Escola, quanto a sua proposta pedagógica, é a da existência de uma coincidência entre um subconjunto significativo das práticas mais avançadas do exercício das profissões jurídicas e um subconjunto significativo das práticas mais avançadas de análise jurídica acadêmica.³

Essa coincidência se expressa no reconhecimento de que regras e entendimentos doutrinários e jurisprudenciais estabelecidos devem ser conhecidos não para que sejam repetidos, mas como pontos de partida para a criação de soluções jurídicas adequadas a cada problema, mediante distinções e combinações conceituais inovadoras, recontextualizações e descoberta, nas exceções ou em soluções reprimidas, de novas instituições jurídicas.⁴

Ora, como sabe, segundo nossa tradição jurídica, professores advogam e advogados dão aulas. Segundo a crítica usual, o fato de que professores advogam e advogados destacam-se na academia é um dos sinais de crise do ensino jurídico. Esse fato da nossa

vida jurídica, contudo, pode e deve ser reinterpretado de maneira positiva. Talvez tenha sido essa a forma que os grandes advogados e juristas encontraram para concretizar, no Brasil, essa rara coincidência de práticas, já denominada *ars combinatoria*, assim descrita:

“[R]aríssimas vezes se tenta uma metodologia da criação jurídica, essa *ars combinatoria* que faz apelo à imaginação e ao espírito inventivo. Ora, em certos ramos da advocacia, como a empresarial por exemplo, a construção de soluções jurídicas novas se impõe a cada dia. O que se pede ao advogado, aí, não é apenas a indicação do lícito e do ilícito, a informação sobre o estado da jurisprudência, mas a criação de esquemas harmônicos e sob medida para o caso concreto, esquemas que a doutrina ainda não imaginou nem os tribunais julgaram.”⁵

Não se trata de justificar, ao contrário do que possam imaginar os *bien-pensants* de nosso tempo, a dedicação do professor de direito apenas em tempo parcial. Também não se trata de defender a aproximação de teoria e prática, o que seria banal. Diferentemente, dada a aposta estratégica descrita acima, a tarefa da Escola, do ponto de vista das práticas didáticas, é a de multiplicar as formas, implicações e domínios desse subconjunto das práticas profissionais e acadêmicas avançadas, hoje inconscientes e limitadas, para transformá-las em práticas prolongáveis e refletidas, centrais para o processo de ensino-aprendizagem da Escola.

Uma vez, contudo, que o estabelecimento de diretrizes sobre práticas didáticas corre o risco de ser ou (i) muito abstrato, a ponto de não fornecer critérios para ações práticas, ou (ii) muito detalhado, a ponto de ser burocratizante, o método mais compatível com o objetivo de inovação nas práticas didáticas é a criação de processo de conversa coletiva contínua e engajada de idéias, não para substituir o trabalho individual, mas para, ao mesmo tempo, (i) facilitar a revisão e aperfeiçoamento dos seus resultados e (ii) conferir reprodutibilidade às práticas consideradas adequadas.

Esse processo tem o propósito de criar mais um conjunto de possibilidades do que de imposições. Descrevem-se, a seguir, elementos de práticas didáticas que, entre outros possíveis, surgiram do processo de desenvolvimento da estratégia pedagógica da Escola. Coincidentemente (ou não), esses elementos

3 Segundo a fórmula por nós mencionada, em 29/03/03, a professores e colaboradores da Escola, durante o Workshop de Metodologia do Programa de Educação Continuada da Escola (FGV Direito PEC), “a aliança entre a abordagem zetética do direito e o desenvolvimento de capacidades analíticas e práticas de resolução de problemas tornou-se exigência de mercado”. Como sabido, zetética vem do grego zetein (perquirir) e se opõe à dogmática, a qual se define pela ausência de controvérsia quanto a determinados pressupostos [dogmas] para aplicação de um raciocínio ou tomada de decisão, acentuando o aspecto da resposta de determinado problema. A zetética, por outro lado, acentua o aspecto da pergunta, deixa os conceitos básicos sujeitos à dúvida, indaga quanto à validade de pressupostos tomados como dados, problematizando-os de maneira potencialmente infinita. Tercio Sampaio Ferraz Jr. introduziu o termo no Brasil.

4 De um lado, quando advogados praticantes se ressentem de que as faculdades são muito teóricas e pouco práticas, parecem se esquecer de que somente são bons advogados porque conhecem o valor de questionar pressupostos ou, em outras palavras, têm habilidades teóricas pronunciadas, ainda que inconscientes. De outro lado, quando acadêmicos se ressentem de que as faculdades são muito práticas e pouco teóricas, parecem se esquecer de que somente são bons acadêmicos porque conhecem o valor de explorar as mais variadas formas de aliar método e propósito, inclusive pelo uso da lição escolástica que mais serve à prática: “quando encontrar uma contradição, faça uma distinção”. Assim, não se trata de repetir o bordão “aliar teoria e prática”. A fórmula proposta é: mais teoria e mais prática, com validação do mercado.

5 Fabio Konder Comparato, “Reflexões sobre o Método do Ensino Jurídico”. In Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, v. LXXIV, 1979, p. 123.

representam uma resposta concreta às principais críticas ao ensino tradicional do direito.

Elemento central é a noção de problematização. Contudo, assim como a noção de interdisciplinaridade, todos a mencionam, para pouco especificar seu conteúdo. Para nós, ela assume, pelo menos, três diferentes sentidos:

- a) o de não naturalizar ou eternizar entendimentos estabelecidos, entendendo as regras jurídicas como “fotografias” de conjuntos concretos de problemas e soluções e cruzamentos complexos entre interesses, ideais, práticas e instituições, historicamente situados e, portanto, contingentes e passíveis de recontextualização e não, por exemplo, como o resultado de depuração racional da realidade, de um lado, ou como expressão da dominação de uma ordem moral ou ideológica, de outro lado;
- b) o de desenvolver capacidades analíticas e práticas e fornecer instrumentos conceituais e outros recursos para a resolução de problemas, procurando responder à inquietude dos alunos face à ausência de uma única solução correta no direito pela oferta de mais de uma solução, a serem avaliadas segundo critérios justificáveis, remetendo à idéia de “engenharia jurídica” e não pela defesa cética da ausência de solução; e
- c) o de estimular o engajamento do aluno, por meio de questões concretas ou problemas geradores atuais ou de outra forma instigantes, que o ajudem a criar conexões entre dimensões relevantes de sua vida, do ponto de vista individual e coletivo, suas futuras atividades profissionais e o que for ensinado-aprendido.

Note-se que o caráter problematizador do método não deve ser entendido como desmerecendo o estudo dos entendimentos estabelecidos (p.ex., regras de direito positivo). As soluções importam muito, não apenas os problemas. A intenção, entretanto, é despertar a idéia: (i) de uma pluralidade de soluções possíveis (isto é, a rigor, o método seria problematizante, mas, também “multi-solucionante”); e (ii) da possibilidade de redescrição dos próprios termos do problema.

Também se deve ressaltar que o caráter problematizador do método não se confunde necessariamente com o estudo de casos e outras técnicas de ensino (*role-playing* etc.), embora também não os exclua. Em princípio, o método do caso ou mesmo o chamado *problem-method* são mais consistentes com os sentidos “b” e “c” da idéia de problematização do

que com o sentido “a”. De qualquer forma, a Escola propõe-se a criar condições para implementação dessas técnicas mediante (i) infra-estrutura adequada (salas de discussão; atividades *web* etc.); (ii) a defesa da pluralidade das técnicas; e (iii) a utilização de aulas expositivas de caráter informativo ao mínimo necessário.

Sabe-se que o uso da discussão de casos também não é prática nova nas faculdades de direito. E são dois os problemas com a discussão de casos. Primeiro, a discussão do caso sempre foi tratada como uma forma de dar a resposta certa. É sempre um “*a posteriori*” ao aprendizado da regra, o que dá um caráter quase de “geometria” ao estudo do direito. Segundo, a discussão de casos revela um compromisso (muitas vezes irrefletido) com uma determinada visão do direito que o restringe a técnicas de resolução de litígios, seja em perspectiva formalista ou não. Isto é, um curso de direito baseado na discussão de casos corre o risco de desmerecer o entendimento da análise jurídica como imaginação de novas instituições e, portanto, das possibilidades transformadoras do direito.

Com relação ao estudo de casos, o que cabe certamente explorar um pouco mais, como referido por Wanderley Fernandes, professor da FGV DIREITO RIO, é a forma criativa do uso de casos julgados.⁶ A *ars combinatoria*, vinculada ao caso julgado, situa-se na capacidade de reinventar o caso buscando possibilidades jurídicas analógicas com a análise de novas possibilidades fáticas. Assim, pelo estudo de casos, como os estudantes terão que cuidar de casos futuros (e não de casos passados), é importante que eles adquiram a capacidade de pensar, criar e imaginar novas situações a serem decididas pelas mesmas regras ou, conforme o caso, reconheçam as situações em que novas regras são exigidas.

⁶ Em 29/03/03, durante o Workshop de Metodologia do Programa de Educação Continuada da Escola (FGV Direito PEC).

Como prática específica⁷, o caráter *temático* ou exemplar⁸ e *seletivo* do método funciona por oposição a estudos de regras e estudos convencionais de casos, e por oposição ao enciclopedismo. Aprendem-se conceitos, capacidades analíticas e práticas pelo estudo de alguns temas, compartilhados pela respectiva comunidade intelectual, e de práticas e suas ramificações. Esses elementos implicam uma tarefa fundamental de escolha dos temas, problemas, controvérsias ou idéias centrais em torno das quais giram as principais discussões de cada disciplina. Por exemplo, em direito dos contratos, um tema ou problema exemplar, a partir do qual é possível desenvolver tanto raciocínios argumentativos sofisticados, quanto o entendimento operacional das regras existentes, como funcionam e quais seus limites, é o princípio da liberdade de (e para) contratar e seus contrapontos.

A união do caráter temático com o caráter seletivo do método requer um mapeamento abrangente, que auxilie o professor e os alunos a entenderem a lógica de organização dos temas selecionados em seu conjunto, assim como contextualize as principais maneiras de explorar as diferentes perspectivas pelas quais esses temas são discutidos no direito (ferramentas analíticas) e os instrumentos práticos em que se operacionalizam (ferramentas profissionalizantes).

Também como prática específica, o caráter *cooperativo* do método, que privilegie as formas de interação e cooperação entre alunos e professores, entre os próprios alunos e entre os próprios professores, por exemplo:

- a) pela condução da disciplina, total ou parcialmente (em seminários ou outras discussões), em conjunto com um outro professor;

- b) pela participação de alunos na elaboração e aperfeiçoamento do material didático e na discussão em aula; e
- c) pela proposição de trabalhos em grupo.

Embora a Escola considere especialmente positivos os métodos e técnicas de ensino que privilegiem a discussão e a interação e cooperação entre alunos e professores, tornando a sala de aula quase uma reunião de trabalho, não atribui às aulas expositivas, por si, a fraqueza do ensino jurídico tradicional. É óbvio que certas aulas expositivas podem mudar a vida de um aluno. Por exemplo, aulas expositivas dedicadas ao desenvolvimento de pensamento original pelo professor. O que se deve evitar é a combinação, especialmente prejudicial, de *aulas expositivas* e *caráter meramente informativo*, essa, sim, a expressão da fraqueza do nosso ensino jurídico tradicional.

Também como prática específica, o caráter *dialético* do método, que distingue marcadamente a prática do ensino do direito da prática do ensino das ciências chamadas naturais, pelo qual a abordagem de determinados pontos da disciplina pode ser feita de maneira não convencional, apresentando contradições dos entendimentos estabelecidos, ou mesmo questionando o próprio valor do que se ensina (por exemplo, no ensino do direito de propriedade, questionando a própria idéia de propriedade), seja a partir de seminários especificamente dedicados a isso, com materiais pouco usuais, ou pelo convite de outros pensadores originais que não os professores da própria disciplina para apresentar sua visão sobre a discussão.

4. Futuros

Este artigo é um convite. Compartilhando elementos de seu projeto, a Fundação Getúlio Vargas espera expandir seu número de colaboradores, visando ao enfrentamento das preocupações já não tão recentes com as dificuldades do ensino jurídico. Assim, é um convite àqueles que se identificarem com o compromisso de criar uma alternativa prática e concreta, porém arrojada, para alunos e profissionais que não precisem escolher entre praticar o direito com inteligência e adensar a cultura jurídica brasileira, contribuindo para imaginar e implementar futuros alternativos do país, porque livres, desde o início, das concepções que ajudaram a ver essas duas atividades ou como necessariamente juntas (um civismo ilusório) ou como necessariamente separadas (um ceticismo prostrado).

7 As 5 práticas descritas a seguir foram extraídas de exposições e conversas com Roberto Mangabeira Unger, professor da Universidade de Harvard e consultor da Escola. Em 2002, Roberto Unger elaborou, a pedido da FGV, um parecer descrevendo proposta para uma nova faculdade de direito no Brasil. Essa proposta passou a informar muito proximamente o projeto da Escola e é encontrável no site: <http://www.law.harvard.edu/faculty/unger/portuguese/docs/projetos6.doc>

8 Para o entendimento desses temas ou problemas exemplares, talvez valha uma pequena referência. Muitos conhecem Thomas Kuhn pela noção de “paradigma” e “revolução de paradigmas”, mas o próprio Kuhn, no pós-fácio da 2ª edição do seu mais conhecido livro, afirma que considera a noção de paradigma confusa, até defendendo seu eventual abandono. Segundo ele, o termo paradigma tem dois sentidos distintos: um, o de “matriz disciplinar”, com relação ao qual se passou a falar em “revolução de paradigmas”; e outro, o de “exemplar” (substantivo) ou “exemplo compartilhado”, que são os experimentos modelos, a partir dos quais os pesquisadores nas ciências naturais estudam e extrapolam ou ramificam as idéias básicas de determinada unidade de conhecimento. Ver Kuhn, Thomas, *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, pp. 232 a 237. A referência ao caráter temático ou exemplar do método, obviamente, diz respeito ao segundo sentido.

A favor da Democracia

A construção de um curso de Direito Constitucional

Resumen

Se trata de un curso establecido en la Escuela de Derecho de Rio de Janeiro de la Fundación Getulio Vargas. Se parte enfáticamente de que se debía tratar de un curso “confesional” a favor de la constitución como práctica de democracia realizado en cuatro “frentes”: epistemológico, de capacitación profesional, histórico y, finalmente, didáctico, y estructurado en cuatro bloques: sensibilización e introducción, pluralismo analítico, constitucionalismo brasileño y, por último, interpretación de la constitución. Detenidamente se describe como se planea desarrollar el curso en los diferentes bloques que lo componen para culminar relatando la recepción que ha tenido por parte de los alumnos.

Joaquim Falcão

Diretor e Professor da FGV
Direito Rio

Diego Werneck Arguelhes

Professor en la Fundacao
Getulio Vargas

Uma versão deste paper foi apresentada no XIV Encontro Nacional do CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, realizado no Brasil entre 03 e 05 de novembro de 2005 em Fortaleza (CE). Os autores gostariam de agradecer aos integrantes do grupo de trabalho “Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Direito” pelos comentários feitos na apresentação

Abstract

This is a course given at the Rio de Janeiro Law School of the Fundación Getulio Vargas. The idea is to make a “confessional” course in favour of the constitution, as a democratic practice, developed in four “fronts”: epistemological, professional training, historical and didactical. It is structured in four blocs: sensibilization and introduction, analytical pluralism, Brazilian constitutionalism and constitutional interpretation. A detailed description of the development of the course is given to finish with the way it is received among the students.



1. O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas

A criação das Escolas de Direito da Fundação Getulio Vargas –uma no Rio, outra em São Paulo– se deu em um cenário que tem se mantido estável ao longo dos últimos anos. Por um lado, sobram críticas e propostas de reforma do ensino jurídico; por outro, é difícil encontrar sinais de alteração substancial das práticas pedagógicas nas escolas de Direito brasileiras. As palavras-chave do diagnóstico são antigas e bem-conhecidas de todos: “formalismo”, “enciclopédismo”, “ensino distante da realidade social e profissional”.¹ Nem a crise do ensino em si, nem os múltiplos e consensuais diagnósticos podem ser considerados novidade. A persistência do problema, porém, é inédita e significativa.²

Nesse cenário, o objetivo imediato da Fundação Getulio Vargas foi identificar uma oportunidade de *afirmação positiva* –e não de simples negação– nessa divergência entre nossas aspirações para o ensino jurídico e as formas pelas quais ele tem sido praticado. Essa afirmação se dá na implementação de uma posição alternativa não apenas em relação ao ensino

1 Cf., no geral, a obra OAB Recomenda ã Um retrato dos cursos jurídicos (Brasília: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2001). Cf. também FALCÃO, Joaquim. “Mercado de trabalho e ensino jurídico” e “Os advogados no Brasil”, in Advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho. Olinda: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

2 RODRIGUEZ, C.; FALCÃO, J. “O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV”, in Cadernos Direito Rio, v.1, 2005, , p. 05-06.



jurídico tradicional, mas também à própria concepção dominante do papel do pensamento jurídico e dos juristas na sociedade brasileira.³ O desafio a ser enfrentado não é somente o da reforma do ensino jurídico, mas o da colaboração na institucionalização democrática do país, que não dispensa a participação do direito e de seus profissionais. Assim, a Escola de Direito do Rio de Janeiro foi criada tendo em vista esta missão maior: *"colaborar no formular de pensamento, estratégias e recursos humanos capazes de, ao lado das escolas e institutos de administração, economia, finanças e história, desenvolver um Brasil de longo prazo"*.⁴

A inexistência de materiais didáticos adequados a esses compromissos tornou prioritária a formulação de uma política específica de pesquisa. No atual estágio de implementação, a pesquisa jurídica da FGV DIREITO RIO está comprometida com a inovação didática e metodológica, de um lado, e com um novo fazer das instituições democráticas, de outro.⁵ A idéia básica a nortear a produção dos materiais didáticos é a noção de *problematização*, que, no projeto da DIREITO RIO, assume pelo menos três sentidos distintos, segundo Rodriguez e Falcão:

- "a) o de não naturalizar ou eternizar entendimentos estabelecidos, entendendo as regras jurídicas como "fotografias" de conjuntos concretos de problemas e soluções e cruzamentos complexos entre interesses, ideais, práticas e instituições, historicamente situados e, portanto, contingentes e passíveis de recontextualização e não, por exemplo, como o resultado de depuração racional da realidade, de um lado, ou como expressão da dominação de uma ordem moral ou ideológica, de outro lado;
- b) o de desenvolver capacidades analíticas e práticas e fornecer instrumentos conceituais e outros recursos para a resolução de problemas, procurando responder à inquietude dos alunos face à

ausência de uma única solução correta no direito pela oferta de mais de uma solução, a serem avaliadas segundo critérios justificáveis, remetendo à idéia de "engenharia jurídica" e não pela defesa cética da ausência de solução; e

- c) o de estimular o engajamento do aluno, por meio de questões concretas ou problemas geradores atuais ou de outra forma instigantes, que o ajudem a criar conexões entre dimensões relevantes de sua vida, do ponto de vista individual e coletivo, suas futuras atividades profissionais e o que for ensinado-aprendido."⁶

Esses compromissos tornam inviável a manutenção da perspectiva "enciclopedista" adotada implícita ou explicitamente em muitas das escolas de Direito no Brasil, na medida em que, se o objetivo é desenvolver capacidades *analíticas* no aluno através do estudo de problemas e casos emblemáticos, será inevitável fazer uma *seleção de temas exemplares*. Não há possibilidade –nem necessidade, acreditamos– de se cobrir em detalhes todo um extenso programa para o curso de Direito. Deve-se fazer uma escolha dos temas, problemas, controvérsias ou idéias centrais em torno das quais se travam as discussões mais relevantes –acadêmica e profissionalmente– de cada disciplina.

2. A experiência de construção do material didático de Teoria do Direito Constitucional

2.1. O Pressuposto Básico

Os autores enfrentaram esta tarefa –junto com uma equipe de outros três pesquisadores– na construção do curso de Teoria do Direito Constitucional, a ser ministrado no primeiro período da Graduação, com carga horária de 60 horas-aula.⁷ Dentro da proposta acima delineada, o critério pelo qual os temas serão selecionados e sistematizados é político, no sentido mais amplo do termo: trata-se de um curso confessional a favor da Constituição como prática da democracia. Prática do aluno em sua dupla qualidade: como cidadão que opta pelos valores do respeito ao outro, da participação, da igualdade, da liberdade e da solidariedade, e como profissional do direito, que pode e deve ajudar na construção das instituições democráticas. O compromisso com a democracia faz com que o curso assim se amolde em suas múltiplas frentes.

3 Assim, pode-se dizer que o objetivo mediato do projeto de ensino jurídico da FGV é formar profissionais capazes de trabalhar no desenvolvimento das instituições democráticas brasileiras: "O Brasil carece de instituições que voltem a pensar o Brasil no longo prazo. Instituições capazes de colaborar na formulação de macro-estratégias, públicas ou privadas, de retomar e operacionalizar objetivos nacionais, sobretudo nestes tempos de globalização. Objetivos que embora não prescindam, possam ir além do que apenas fixar metas financeiras de curto prazo." (RODRIGUEZ, C.; FALCÃO, J., op. cit, p. 07). Sobre o pensamento jurídico como imaginação institucional, cf. UNGER, R.M. O Direito e o Futuro da Democracia. São Paulo: Boitempo, 2004; UNGER, R.M. "Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil", in Cadernos Direito Rio, v. 1, 2005.

4 RODRIGUEZ, C.; FALCÃO, J., op. cit, p. 07.

5 Atualmente, para concretizar o compromisso com a reforma institucional democrática, existem dois Centros de Pesquisa em atividade na FGV DIREITO RIO: o Centro de Tecnologia e Sociedade (CTS) e o Centro de Justiça e Sociedade (CJUS), atuando respectivamente nas áreas de direito autoral e da tecnologia da informação e Poder Judiciário.

6 RODRIGUEZ, C.; FALCÃO, J., op. cit, p.13.

7 Os responsáveis pela elaboração do material didático e do planejamento do curso de Teoria do Direito Constitucional foram Joaquim Falcão, Diego Werneck Arguelhes e Álvaro Palma de Jorge, com a colaboração dos pesquisadores Thamy Pogrebinski e Bruno Magrani.

Na frente epistemológica, combate toda ambição de exclusividade de qualquer teoria, doutrina ou análise em querer definir o que seja uma Constituição. Entende, ao contrário, que quanto maior o número de enfoques analíticos diferentes à disposição do aluno, melhor e mais completa será sua compreensão da Constituição ã seja ela encarada como norma, como sistema ou como realidade social. Na verdade, estes enfoques na maioria casos se completam, ao invés de se excluírem.

Na frente de capacitação profissional, leva o aluno a perceber e trabalhar com a Constituição como uma obra aberta, como uma questão mais do que uma resposta, como um problema mais do que uma solução. A Constituição aparece como um *constructo* e não como um *datum*. Como um futuro a ser construído y futuro pelo qual ele, aluno, enquanto advogado, juiz ou procurador, é co-responsável. A Constituição surge como um processo em permanente mudança, dentro do qual o futuro profissional é agente privilegiado. O aluno é intérprete e constituinte ao mesmo tempo. Pró-ativo.

Na frente histórica, explícita nas constituições brasileiras uma tendência das instituições democráticas –às vezes descontinuada, às vezes conflitante e às vezes até regressiva, como em 37 e 67– em favor da inclusão política, social e econômica. Esta tendência é facilmente observável na contínua expansão dos direitos fundamentais e na crescente inclusão eleitoral.⁸

Finalmente, na frente didática, a Constituição aparece como matéria-prima e fonte para o debate, a discussão, o confronto de idéias, a elaboração dos raciocínios, o exercício da análise, a descoberta da argumentação. As aulas são em grande medida *inconclusivas*, no sentido de não apresentarem respostas absolutas ou definitivamente certas, ainda que se incentive a aluno a emoldurar seus argumentos pelo texto constitucional, pela jurisprudência e pela doutrina. Um compromisso com o pluralismo analítico, por sua vez, permite que o aluno opte por sua própria perspectiva, escolha sua posição, adote seu conceito de Constituição. Como também são

plurais os votos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal.

2.2. A sensibilização inicial (Bloco I)

O curso é constituído de cinco blocos, a saber: Sensibilização e Introdução (I); O Pluralismo Analítico (II); O Constitucionalismo Brasileiro (III); Mutação Constitucional (IV); Interpretação da Constituição (V). O Bloco de Sensibilização inicia e anuncia o curso. Três aulas constituem este bloco, que tem dois objetivos principais. **Primeiro**, relacionar a prática cotidiana do aluno com a prática da Constituição. Como cidadão ou como profissional do direito, nada na sua vida escapa à Constituição. Tudo que não é proibido é permitido pela Constituição. Daí os dois problemas geradores destas aulas dizerem respeito diretamente às vivências reais do aluno de hoje: na primeira aula, discutimos a constitucionalidade das regras do vestibular no Rio de Janeiro. Trata-se da Lei Estadual 4153/03, uma das normas que instituíram sistema de cotas no vestibular da UERJ; na segunda, a qualidade do ensino brasileiro. **Segundo**, discutimos a constitucionalidade das formas pelas quais a aula é institucionalizada e conduzida na FGV. Analisaremos, por exemplo, a “constitucionalidade” (entendida em sentido amplo, como adequação à Constituição) do próprio contrato de prestação de serviços educacionais celebrado entre o cada um dos alunos (ou seus responsáveis) e a FGV. Trata-se de enumerar de forma rápida, mas contundente os principais temas/problemas que o aluno enfrentará em seu curso: Constituição como sistema, como decisão, como topos, como arena de interesses sociais concorrentes, como equilíbrio entre poder e liberdade e como ata do pacto social.

A primeira aula é um debate sobre a constitucionalidade ou não da lei de cotas para acesso ao vestibular. O aluno assumirá uma posição determinada e precisará dialogar, discutir, seduzir, tentar convencer o professor e os seus colegas. Trata-se de estimular a interatividade pró-ativa e, desde logo, a interdisciplinaridade. O aluno deverá começar a perceber a distinção entre uma argumentação do senso comum, e uma argumentação jurídico-profissional com base na norma, no artigo da Constituição. Além disso, começará a confrontar argumentações diferenciadas e concorrentes, na medida em que disputam um bem escasso: ser constitucional ou não. No final da aula, deve-se esclarecer sobre o júri simulado, que será a última aula do curso, e estabelecer o cronograma e as responsabilidades pertinentes a cada um dos grupos e/ou dos alunos. A função pedagógica primordial

8 Segundo Wanderley Guilherme dos Santos, baseado em dados do IBGE e do TSE, entre 1950 e 1991 o eleitorado cresceu 3,5 vezes mais do que a população no Brasil. Na década de 90, a proporção foi de 2,39, mostrando que uma nítida e constante tendência de crescimento o número de eleitores entre os cidadãos brasileiros (SANTOS, W. G. “A Universalização da Democracia”, in VANNUCHI, P.; BENEVIDES, M.V.; KERCHER, F. (orgs). Reforma Política e Cidadania. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003, pgs. 37 e 38).

da atividade do júri ao fim do curso é permitir aos alunos que retornem à mesma questão discutida na primeira aula (a constitucionalidade da Lei Estadual 4.153/03), mas, desta vez, com os instrumentos analíticos profissionais básicos minimamente dominados e a capacidade de argumentação já desenvolvida.

A segunda aula tem papel complementar. Pedese que olhem para a própria classe e respondam à pergunta: esta aula é constitucional ou não? De início, relaciona-se a relação social (aula) com a relação jurídica (a Constituição). Em síntese, a mensagem é a de que qualquer relação social pode ser analisada como relação constitucional. Mas o aluno vai perceber com surpresa que a Constituição é ao, mesmo tempo, o tudo e o nada, o limite e a possibilidade, o consenso e o conflito. O texto constitucional é tão contraditório quanto sistemático; suas expressões são tão precisas quanto vazias. Em ambas as aulas, o aluno verá formuladas, por seus colegas, infundáveis soluções, baseadas nos mais variados e improváveis dispositivos constitucionais. A aula será sempre inconclusiva. Não se procura a resposta certa, mas a argumentação convincente. A Constituição aparece como algo que eles poderão construir no futuro; a própria profissão jurídica só faz sentido porque a Constituição –como o resto do ordenamento jurídico– é potencialmente imprecisa e contraditória. No fundo, trata-se de reconhecer como premissa didática a crítica que muitos autores fazem acerca do caráter contraditório de nossa Constituição –que puxa a sociedade em direções liberais e socializantes ao mesmo tempo, dando igual estatura constitucional à defesa do mercado e da intervenção estatal. Com isto, estimula-se desde logo um aluno pró-ativo, imaginativo, crítico e insatisfeito, diante de uma obra aberta.

A seguir, o curso passa por um anticlímax. A terceira aula é uma leitura dirigida com um único objetivo: com a Constituição diante de si –primeiro na mão e, depois, e na tela do computador– os alunos vão descrevê-la e aprender a manuseá-la e a buscar informações pertinentes sobre os seus dispositivos e as suas origens. É a Constituição como instrumento profissional: abrir, ler e aprender a usar. A aula se passa no laboratório de informática, de modo que cada aluno terá à disposição um computador para realizar as tarefas solicitadas pelo professor. A dificuldade de encontrar os artigos pertinentes nas duas primeiras aulas do curso terá incutido nos alunos a percepção de que é preciso conhecer melhor a topografia e a estrutura básica da Constituição, bem

como a lógica da divisão em artigos, parágrafos, incisos e alíneas.

Por outro lado, a maioria dos alunos nessa idade já tem consciência do potencial das ferramentas de busca e de outras fontes na internet para realização de pesquisas. Mais do que estimular, portanto, o desafio é mobilizar os alunos a se preocuparem com a confiabilidade das informações que encontram na internet, isto é, a serem mais seletivos. Existem sites oficiais que se prestam especificamente às buscas de legislação e de jurisprudência. Esse ponto será enfatizado por meio de atividades de sala de aula, sob a supervisão dos professores da disciplina, envolvendo pesquisa de projetos de lei e propostas de emenda constitucional em tramitação no Senado e na Câmara dos Deputados, bem como de algumas decisões judiciais locais, nacionais e estrangeiras.

2.3. O Pluralismo Analítico (Bloco II)

Neste ponto, o curso se debruça sobre um de seus pilares principais: a possibilidade de múltiplas perspectivas na análise da Constituição. O objeto do conhecimento –a Constituição enquanto norma positiva estatal– pode até ser provisoriamente único e unívoco, mas as maneiras, seus significados, o modo de entendê-la e de defini-la são necessariamente múltiplos. Dentro do repertório tradicional, o curso não adota uma única definição do que seja Constituição, mas estimula múltiplos conceitos dentro de uma epistemologia aberta. Nenhuma estratégia analítica exclui a outra aprioristicamente. Mesmo juntas, mostram ao aluno que podem ser complementares, às vezes suficientes, às vezes insuficientes, dependendo da finalidade da análise.

Este pluralismo analítico não implica relativismo conceitual, mas opção pragmática, onde os meios do conhecer e do praticar a Constituição são definidos de acordo com os objetivos a alcançar, seja do juiz, do advogado ou do cidadão. Neste ponto, o curso não se situa no reino da dogmática, mas no reino da pragmática, entendida como a relação entre o signo “Constituição” e seu uso socialmente concreto. O Bloco II se divide em dois grupos de aulas: *Constituição como norma* e *Constituição como realidade social*. Dentre as múltiplas análises possíveis, e dentre aquelas utilizadas no curso, foram escolhidas as seguintes, a título de exemplificação: a Constituição como decisão, a Constituição como norma, a Constituição como fato social, a Constituição democrática como equilíbrio entre poder e liberdade e como ata do pacto social.

As três primeiras aulas do Bloco enfocam a Constituição como norma: como sistema normativo, como expressão da norma fundamental e como normas em conflito. Trata-se de tema inevitável: onde está a norma fundamental? Esta aula tem objetivo estratégico principal. Ao mesmo tempo em que se constrói a noção da Constituição como vértice hierárquico do ordenamento jurídico, demonstra-se, através da pergunta-título, a insuficiência da concepção de Constituição exclusivamente como norma. Trata-se de um subsistema que só se fecha com recursos a elementos extrajurídicos-religiosos, por exemplo, na resposta jusnaturalista para a questão da norma fundamental, ou políticos e ideológicos, na resposta ao problema da solução de antinomias constitucionais. Ou seja, a Constituição é um subsistema que se comunica com outros subsistemas não-jurídicos, retirando deles sua força e sua fraqueza. Esta insuficiência lógico-formal se reflete também na insuficiência da validade e da legalidade como únicos parâmetros de avaliação do sistema normativo. A legitimidade e eficácia são indispensáveis tanto para o exercício profissional, quanto para uma epistemologia mais abrangente.

Paralelamente a este objetivo epistemológico estratégico, deve ser passada uma série de noções mais técnicas, como os conceitos de hierarquia e rigidez, validade, legalidade, coerência e compatibilidade. Uma demonstração sobre a hierarquia das normas acompanha o material didático dos alunos, que devem reconstruir em sala de aula a “cadeia de validade” que liga o ato do agente de limpeza que aplica uma multa na esfera administrativa até a Constituição Federal de 1988. A discussão desse caso coloca em pauta a distinção entre os níveis constitucional e infraconstitucional.

Em seguida, entram em cena as antinomias constitucionais, reforçando a tese da insuficiência da perspectiva lógico formal e apontando para o ordenamento como sistema aberto, no qual necessariamente se discutirão princípios, valores, preferências e escolhas socialmente fundamentadas. As soluções construídas pelos tribunais para resolver conflitos entre normas constitucionais –no caso desta aula, entre a liberdade de expressão e o direito à honra– também permite entrever a Constituição como sistema em mutação. A obra é aberta para permitir que o aluno seja gestor de seu futuro e o faça para um desenvolvimento mais socialmente igualitário e, assim, reinvente o Brasil.

O próximo grupo de aulas trata da Constituição como realidade social. Responde-se à pergunta: de

onde nasce e como nasce a Constituição? Os objetivos estratégicos principais são: 1) enfatizar a Constituição como uma decisão normativa coercível, uma escolha entre alternativas incompatíveis; 2) demonstrar a vinculação das alternativas incompatíveis a interesses sociais concorrentes. Trata-se de evidenciar a origem social das constituições, com vistas a criticar o enfoque puramente lógico-formal como algo neutro, acima das paixões humanas. A Constituição enquanto decisão se divide em dois momentos: o momento da elaboração da Constituição e o da interpretação da Constituição.

Na primeira aula, a decisão aparece como uma resposta do sistema jurídico a um conflito inicial, que pode ser a competição por um novo texto constitucional ou por uma nova interpretação da Constituição já existente. A aula começa com a pergunta: o que vai e o que não vai para a Constituição? O que deve ser regulado no nível constitucional e o que deve ser regulado no nível infraconstitucional? Na Índia, por exemplo, a proteção das vacas poderia ser matéria constitucional; no Brasil, por sua vez, a Floresta Amazônica e a Mata Atlântica foram contempladas com a proteção da Constituição. Qual o critério utilizado pelo Constituinte brasileiro para decidir quais matérias seriam alçadas à condição de normas constitucionais? Por que a Constituição de 1988 protege o Colégio Pedro II? Que teoria constitucional explica este dado?

A partir da discussão de exemplos como esses, a Constituição surge sucessivamente como decisão, como arena na qual os interesses sociais se conflitam e se acordam e, por fim, como uma precária ata do pacto social. Dentro deste contexto, alguns conceitos mais técnicos são transmitidos, tais como: normas constitucionais e normas infraconstitucionais, Constituição formal e Constituição material, poder constituinte originário e derivado. Apesar de abrir a possibilidade de tudo ir para a Constituição, o curso explicita que uma certa tipologia tem consenso na comunidade de intérpretes: a organização do estado, os direitos fundamentais e as chamadas “normas programáticas”.⁹

A aula seguinte enfoca a Constituição especificamente como ata do pacto social. O que nos permite entendê-la como documento escrito, que pressupõe conflitos e divergências, que resume o consenso, e que este consenso vem dos sujeitos, dos represen-

9 A tipologia utilizada em sala de aula é aquela articulada por Luís Roberto Barroso em *O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas* (6a ed. Rio de Janeiro, Renovar: 2002)

tantes dos cidadãos presentes na reunião, viventes na nação –enfim, presentes na constituinte. Este conceito é retirado do constitucionalismo brasileiro, mais especificamente do pensamento de Frei Caneca, em sua disputa (ou busca infrutífera) de um pacto com D. Pedro I. Conceitos clássicos como Constituição promulgada/outorgada e assembleia nacional constituinte podem ser trabalhados neste ponto.

A terceira aula deste bloco começa com a radical posição de Ferdinand Lasalle e a pergunta: o que aconteceria se um dia o mundo amanhecesse sem qualquer vestígio de Constituição?¹⁰ O que mudaria, se é que algo mudaria? Busca-se com isto levar o aluno a identificar os fatores reais de poder como fatores constituintes, como matéria-prima da Constituição. Ao se tratar da tensão entre Constituição real e constitucional formal, utiliza-se a classificação tradicional de Karl Loewenstein, que sistematiza os encontros e desencontros entre a realidade e o dever ser nas categorias Constituição normativa, Constituição semântica e Constituição nominal.¹¹ Um pequeno texto de Humberto Maturana oferece uma conotação extremamente contemporânea, ao sublinhar a importância do domínio emocional e do reconhecimento da legitimidade do outro no cumprimento e elaboração da Constituição.¹² O pluralismo analítico se amplia neste horizonte psico-social.

Fecha-se o bloco com uma aula sobre Validade, Legalidade, Legitimidade e Eficácia. Estes clássicos conceitos da doutrina jurídica não excludente ajudarão a analisar as constituições brasileiras no próximo bloco, a história das constituições. Ao mesmo tempo, servem de tipologia sobre as diferentes maneiras pelas quais se apresenta a tensão entre Constituição como norma e Constituição como realidade social. A noção de validade decorre do conceito de sistema normativo fechado, que só pode ser aberto através do conceito de legitimidade, que, por sua vez, necessita do conceito de eficácia e, em nosso curso, do conceito de domínio emocional de Maturana. Há que se sublinhar, pois, a sequência destes conceitos: validade, legalidade, legitimidade e eficácia. A Constituição deverá ser analisada com recurso conjunto aos quatro. Esta aula se desenvolve basicamente a partir do caso do fechamento do comércio no Rio de Janeiro, em 2003, por ordem do suposto líder do

Comando Vermelho, que permite inclusive a discussão da legitimidade/eficácia dos dispositivos do Código Civil em relação aos conflitos de propriedade que se passam diariamente em favelas cariocas como a Rocinha.

1.1.4. O Constitucionalismo Brasileiro (Bloco III)

Entra-se, então, no Bloco III, centrado na história das constituições e no constitucionalismo Brasileiro. Aqui, temos três objetivos principais. O *primeiro* é montar em sala um “laboratório social” para os diversos enfoques analíticos dados no primeiro bloco. Ao contar a história das constituições, conta-se a história do conflito e do consenso entre interesses sociais plurais, conflitantes às vezes, concorrentes sempre uma interação nem sempre satisfatória entre liberalismo, socialismo, absolutismo, neoliberalismo etc. A mudança de Constituição aparece como ruptura ou evolução do subsistema político e econômico com repercussões no sistema normativo. Sempre será no seu primeiro momento a expressão de um pacto com maior ou menor dose de consenso, com maior ou menor diferença entre os vencedores e vencidos. O quadro final expressa a Constituição num emaranhado de subsistemas que interagem.

O *segundo objetivo* é historiográfico, na medida em que familiariza os alunos com os fatos, personagens e acontecimentos da evolução constitucional brasileira, além das principais características de cada Constituição. Ênfase deve ser dada na tessitura das relações entre todas, bem como na inter-relação delas com ideologias mundiais: liberalismo, fascismo, socialismo etc. Acena-se para a permanência de questões que atravessam todas as constituições, entre as quais: como se equilibram poder e liberdade na organização da sociedade? O poder será exercido de forma mais centralizada ou mais descentralizada? Existem limites mínimos e máximos para a participação cidadã nas decisões do Estado?

Finalmente, o *terceiro objetivo* é a interpretação propriamente dita da história constitucional do Brasil, que aponta para as constituições como um projeto de poder das elites, renovado a cada momento, e que procura incorporar os demais segmentos sociais, mas que, ao fazê-lo, invariavelmente acaba por se democratizar, ainda que lenta e gradualmente. Na medida em que o curso defende a posição de “a Constituição” inexistir sem interpretação, a mensagem básica é a de que Constituição de 1988 é em grande parte o que os futuros profissionais queiram dela praticar.

10 LASALLE, F. A Essência da Constituição. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1995.

11 LOEWENSTEIN, K. Teoría de la Constitución. Barcelona: Ariel Derecho, 1962.

12 MATURANA, Humberto. “Constituição Política e Convivência” in Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

O Bloco começa com uma aula sobre o Brasil Colônia, com dois objetivos principais. Por um lado, trata-se de historiar no Brasil a passagem do governo dos homens para o governo das leis (teria sido o Regimento de Thomé de Souza a primeira “Constituição” brasileira?). Surge o tema do estado de direito, que será recorrente ao longo do curso. Esta passagem significa que a Constituição surge comprometida com a tensão entre organização do poder e defesa dos direitos da cidadania. A dicotomia poder e autoridade, de um lado, e sociedade e cidadania, por outro, será um eixo também recorrente neste bloco. Por outro lado, a aula realiza também um *agionamento* do tema, através da comparação com o exemplo da Lei de Administração do Iraque para o Período de Transição (2003) –uma colônia contemporânea? A aula termina com uma definição provisória dos aspectos formais e possivelmente substanciais do Estado de Direito, dentro das perspectivas de J. J. Gomes Canotilho e Carl Schmitt.¹³

As próximas quatro aulas têm um foco e uma mensagem comuns. Por um lado, trata-se de esclarecer como o liberalismo penetra no constitucionalismo brasileiro e se faz seu instrumento. O foco são as relações entre Constituição e ideologia liberal. A mensagem é a evidência da inserção de nossa história constitucional na história das constituições do mundo ocidental, sobretudo como projeto liberal mundial. A união genética entre constitucionalismo e independência nacional se faz dentro de um projeto liberal global. Por outro lado, é também a crítica de como absorvermos essa tradição. Em vários momentos, ocorreu e continua a ocorrer uma importação seletiva de leis e princípios. Por isto, as aulas se agrupam duas a duas. A Constituição de 1824 se alinha ao constitucionalismo francês e à revolução de 1789. Surge a questão dos direitos e garantias individuais e dos limites do poder estatal. A Constituição de 1891, por sua vez, alinha-se ao constitucionalismo norte americano e os *founding fathers*. Surge a questão dos três poderes e da organização democrática do próprio estado federal. Esta absorção de estrangeirismos deve ser enfocada através dos aspectos positivos e negativos, como realidade e como mímica. O que une essas quatro aulas é a tentativa de se forjar no Brasil um estado de direito republicano. Sempre que possível, alguns conceitos técnicos devem ser sublinhados, tais como: Consti-

tuição sintética e Constituição analítica, poder constituinte originário e poder constituinte derivado, Constituição outorgada e Constituição promulgada. Não utilizamos “casos” em sentido estrito neste bloco. Preferimos colocar o aluno em contato direto com os diversos textos constitucionais nacionais e estrangeiros, bem como os documentos originais dos debates de então: os discursos de D. Pedro I e de Robespierre e os *Federalist Papers*, além da proposta de Frei Caneca, entre outros.

As próximas aulas enfocam a Era Vargas e incluem as constituições de 34, 37 e 46. O foco são as mutantes relações entre regime político e Constituição. A partir daí é que se consolida a idéia, presente em 24 e 91 e ainda predominante ainda na doutrina, de que mudar de Constituição significa ruptura política. Esta noção será desfeita na Constituição de 1988, que, ao invés de surgir de uma ruptura, veio de uma negociação. Ênfase também deverá ser dada ao surgimento de um concorrente ao projeto constitucional liberal capitalista: os direitos sociais e trabalhistas, revelando a ascensão do trabalhador como ator jurídico e político e a influência do socialismo nas constituições brasileiras. Ao mesmo tempo, ressurgue a experiência de um governo dos homens, explicitado pelos decretos-lei, colocando em cheque a noção de estado de direito liberal. No período de 34 e 37, se consolida a matriz militar que, de alguma forma iniciada em 1891, será modernizada na revolução de 1964. O questionamento do estado de direito nesse período é feito por um caso de tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico-Artístico Nacional (IPHAN), que pretende nos dias de hoje, na vigência da Constituição de 1988, aplicar os mesmos critérios, normas e procedimentos de tombamento como se ainda estivéssemos em 1937, data de sua fundação.¹⁴

A aula seguinte tem o nome de “A convivência contraditória”. Enfoca as constituições militares de 67 e 69, a convivência entre os atos institucionais e as constituições. Um sintoma da tentativa de convivência entre o governo dos homens (os militares e a segurança nacional) e o governo das leis (a tripartição dos poderes e de eleições controladas). Existe estado de direito sem democracia? A aula inicia com o preâmbulo do Ato Institucional nº 1, abordando a questão da legitimidade do poder revolucionário. Há que se ressaltar a dimensão legitimadora do desenvolvimento (eficácia constitucional), sem o qual não há

13 CANOTILHO, J.J. Gomes. Estado de Direito. Lisboa: Gradiva, 1999; SCHMITT, C. Teoría de la Constitución. Madrid: Alianza, 1982.

14 Decreto-Lei n.25 de 1937.

aceitação do regime político. Começa-se com a ruptura jurídico-política e se termina com a crise de legitimidade consubstanciada nas “Diretas Já” e na negociação jurídico-política, na abertura lenta, gradual e segura, base na nova Constituição de 1988.

As próximas duas aulas abordam a questão do estado *democrático* de direito. Um conceito –ou melhor, uma ênfase brasileira– que surge como crítica às constituições militares e ao autoritarismo e, ao mesmo tempo, anuncia e legitima a Constituição de 1988 e a democracia. Os alunos já terão discutido democracia no curso de Teoria do Estado Democrático, ministrado também no primeiro período; aqui, trabalharemos com os conceitos de democracia, autoritarismo e ditadura a partir de um artigo de Adam Przeworski¹⁵. O curso distingue, como aliás fez nossa história, estado de direito de estado democrático de direito. Nem todo estado de direito é democrático. O exemplo nacional já terá sido dado na aula anterior. A noção de Estado de Direito é contrastada com a de Estado Democrático de Direito, através do exemplo da Assembleia Nacional Constituinte, entendida como o processo pelo qual se optou por uma Constituição analítica, pluri-ideológica, e contraditória. A promulgação desta Constituição tornou necessária uma mudança radical do paradigma de interpretação constitucional. Anuncia-se, desde logo, a importância de uma interpretação sistêmica, integradora e legitimadora. Sem essa sensibilidade na aplicação da Constituição, o aluno não será um bom profissional.

O bloco se encerra com a Constituição de 1988, apresentada ao aluno através de duas ênfases. A primeira é o próprio conceito de democracia que adota, o conceito de democracia concomitante, que combina de forma não-excludente institutos de democracia direta, representativa e participativa.¹⁶ No fundo, este conceito assimila vertentes liberais e vertentes socialistas na formatação de nosso regime político, de nosso estado. A segunda é o anúncio do surgimento e crescimento de um terceiro ator entre o estado e o cidadão, rompendo com as dicotomias radicais “público x privado”, “planejamento x mercado”, “lei x contrato”, “poder x liberdade”. Trata-se do Terceiro Setor, que não se enquadra totalmente na missão de organizar o estado, nem totalmente na missão de defender direitos individuais.¹⁷

15 PRZEWORSKI, A. “Amas a Incerteza e Serás Democrático” in *Novos Estudos CEBRAP*, n.09, jul/1984.

16 FALCÃO, J. “A Transformação dos Partidos e da Lei” e “A Democracia Concomitante”, in *Democracia, Direito e Terceiro Setor*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

17 Sobre o tema, cf. FALCÃO, J. op. cit.

A última aula é, ao mesmo tempo, um resumo e uma visão panorâmica de nosso constitucionalismo. O entendimento da Constituição de 1988, como Constituição cidadã, será feito a partir de um sintético quadro comparativo das constituições, demonstrando como o Brasil evoluiu para chegar até onde estamos hoje. Didaticamente, a discussão parte sempre da Constituição de 1988 e o quadro atua como um *flashback* interpretativo. Este *flashback* envia duas grandes mensagens, já mencionadas: a tendência constitucional em favor da democracia e da inclusão social e política, e o futuro constitucional em aberto. O passado informa o presente, mas não necessariamente deforma o futuro.

1.1.5. Mudança constitucional (Bloco IV)

O bloco sobre constitucionalismo demonstrou como nascem e morrem as constituições no Brasil, ou seja, como o Brasil tem mudado de Constituição. As três aulas do próximo bloco mostram como o Brasil muda ou pode mudar a Constituição atual. Confirma-se a Constituição como processo aberto, como construção, e não como um dado estático. Este bloco tem uma mensagem principal: ao contrário do que informa a doutrina clássica, a mudança na Constituição não ocorre apenas pela revolução ou mesmo pela política em sentido estrito. A Constituição vigente pode ser mudada por dois mecanismos básicos: explicitamente, pela emenda constitucional (e aí se muda o texto), ou implicitamente, pela interpretação judicial ou legislativa, e aí não se muda o texto.

O Bloco começa com duas aulas de mudança de texto normativo. Uma aula sobre processo legislativo dará aos alunos noções básicas das diferentes espécies normativas, da hierarquia das leis, da reserva legal e da rigidez normativa. Dentro do processo legislativo, será enfatizado o processo de mudança formal da Constituição (emenda), e, em uma aula específica, a edição de medidas provisórias, que podem estar se tornando o processo legislativo por excelência. Na terceira aula, procura-se demonstrar a tese de que mudança constitucional pode ser obtida também através da interpretação. Esta noção será abordada a partir do contraponto com o processo de mudança formal, através de emenda constitucional. Nesse sentido, serão abordados brevemente os limites do poder de reforma da Constituição, anunciando-se a pedra no caminho as cláusulas pétreas, tema que será aprofundado em *Direito Constitucional II (Organização do Estado e dos Direitos Fundamentais)*. Aqui, o contraste com o processo constitucional norte-americano é importante; este

processo também poderia ser encontrado aqui no Brasil. As duas interpretações possíveis –judicial e congressual– serão focalizadas através de estudos de caso específicos. No fundo, existe uma subreptícia disputa de poder sobre quem dará a palavra final sobre os conflitos entre os poderes legislativo ou judiciário. O caso escolhido para análise é o da decisão do Supremo quanto à aplicação da licença-maternidade a mães adotivas.¹⁸ Anuncia-se, assim, o último bloco: a interpretação judicial da Constituição.

1.1.6. A interpretação da Constituição (Bloco V)

O bloco final tem uma mensagem-síntese principal: inexistente Constituição enquanto só texto, objeto e significante. Constituição é texto e interpretação, sujeito-intérprete e objeto, significante e significado. Mais uma vez, defende-se a tese da Constituição como uma arena sem vencedores prévios, um sistema aberto à construção através da argumentação. Defende-se uma epistemologia constitucional democrática. Este bloco é, no fundo, um grande laboratório onde o pluralismo analítico e a história do constitucionalismo brasileiro serão aplicados como instrumentos da vida profissional futura dos alunos, como cidadãos, juízes ou advogados. Uma segunda mensagem, tão importante quanto a primeira, é que este arsenal analítico não existe por si só. Ele é apenas meio para que os advogados juízes argumentem, raciocinem, expressem, defendam e legitimem seus interesses ou de seus clientes, com maior ou menor grau de consciência cívica. Nesse sentido, os interesses sociais que no constitucionalismo assumiram uma dimensão macro –interesses de classe, de grupos, etc– agora assumem dimensão micro, como interesses dos clientes, ou do autor e réu, ou ainda do próprio juiz.

O bloco joga com um conceito simplificado de interpretação, entendida através de seus três elementos básicos: sujeito, método e objeto. Método entendido não no sentido cartesiano, isto é, como o conjunto de regras graças às quais os que as observam exatamente jamais tomarão como verdadeiro o que é falso, mas apenas como conjunto de instrumentos conceituais possivelmente úteis na aplicação de normas jurídicas, em especial das normas constitucionais. Iniciamos com uma aula que, ao invés de enfocar o objeto, o artigo constitucional, encaminha-se para o sujeito. A decisão sobre o que é ou não constitucional é um ato de conhecimento ou um ato de vontade? Como ato de conhecimento, o intérprete se anu-

laria e somente conta o objetivo como um *datum*. Se prevalecer o ato de vontade, a interpretação aparece como um *constructo* e múltiplas possibilidades se abrem; muitos seriam os sujeitos e todos são muito imprevisíveis. Passa a existir uma incerteza que é o sustento de um pluralismo interpretativo defendido pelo curso.

O texto “A Interpretação”, de Hans Kelsen, desmistifica a apropriação que o formalismo jurídico autoritário, predominante no regime militar, fez do próprio Kelsen, na medida em que afastou do direito qualquer julgamento de valor –sobretudo o de liberdade– e tentou reduzi-lo a uma análise formal do ordenamento.¹⁹ Esta apropriação, verdadeira estratégia napoleônica para impedir que se toque no “código civil”, é mecanismo excludente da participação da comunidade de intérpretes no processo de atribuição de significado à Constituição e às normas jurídicas em geral. Ao mesmo tempo, serão explicitados os mecanismos institucionais para evitar o subjetivismo puro: o duplo grau de jurisdição, os recursos, a decisão coletiva nos órgãos colegiados etc. O caso selecionado varia a cada período letivo, mas, em geral, escolhe-se um acórdão do Supremo em uma decisão polêmica, com votos divergentes, permitindo aos alunos relacionar as opções jurídicas expressas em cada voto com características pessoais dos ministros.

A segunda aula centra-se não no intérprete, mas no texto legal, objeto da interpretação. Que é esta norma? Trata-se de um “ponto fixo” a partir do qual diversos significados vão se conflitar, sendo a própria escolha do ponto fixo matéria de disputa. Qual o artigo a aplicar? Como interpretá-lo? Escolhido esse ponto fixo, pode ser questionado ou ser aceito pelos participantes da argumentação. Daí porque a aula caminha para a relação entre pensamento dogmático e pensamento zetético, conceitos com os quais os alunos entrarão em contato através do texto de Tércio Sampaio Ferraz Jr. sobre ensino jurídico.²⁰ Em seguida, será demonstrado que o artigo constitucional –ponto fixo dogmático a partir do qual não se tem mais uma atitude zetética– é na verdade um “topos”, caixa vazia que pode acomodar várias interpretações, arena onde brigam as interpretações concorrentes que lutam pelo bem escasso: só uma será considerada constitucional. O caso estudado é a decisão do STF no HC 71373-4 RS, envolvendo a possibilidade de

18 RE nº 197807-4 Rio Grande do Sul. Rel. Octavio Gallotti, publicado em 18/08/2000.

19 KELSEN, H. “A interpretação”, in Teoria Pura do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

20 FERRAZ JR, T.S. “Ensino Jurídico - Reformar o Ensino ou Reformar o Modelo?” (mimeo).

coleta forçada de material genético para exame de DNA em ação de investigação de paternidade.

A terceira e a quarta aula do bloco dizem respeito aos instrumentos da interpretação constitucional. Não mais o sujeito, nem o objeto. Enfoca-se agora o “método”, isto é, os instrumentos de construção de argumentos à disposição dos intérpretes. O objetivo é treinar os alunos no emprego de conceitos técnicos hoje largamente utilizados na aplicação das normas constitucionais. Inicia com princípios de interpretação especificamente constitucional, a partir das premissas da supremacia e da unidade da Constituição, que pedem uma interpretação sistemática e integradora. Este compromisso com a coerência e a sistematicidade na aplicação é particularmente importante se levarmos em conta o processo genético constituinte que nos legou uma Constituição analítica, prolixa e até mesmo potencialmente contraditória. Vale enfatizar que o decisivo aqui não é discutir *em tese* o catálogo de princípios expostos pela doutrina, mas sim enfatizar o possível caráter instrumental pragmático destes princípios. O caso envolve debate sobre saúde pública e liberdade de informação em torno das restrições legais à propaganda de cigarro, a partir de ADIn proposta pela Confederação Nacional da Indústria.²¹

Na quarta aula, a interpretação especificamente constitucional continua a ser desenvolvida, agora centrada nos conceitos de razoabilidade e proporcionalidade. A razoabilidade se distingue da racionalidade por apontar para uma construção de justiça e correção mais próxima do acordo de sujeitos, enquanto a racionalidade aponta para uma noção de justiça e correção que é externa e independente do acordo dos sujeitos. A razoabilidade é construída cada vez mais por uma comunidade de intérpretes e por fatores extrajurídicos. Já a proporcionalidade visa a ser um instrumento capaz de “medir” a adequação entre fim e meios, a necessidade da medida, e o *balancing* entre direitos promovidos e direitos sacrificados.

O bloco acaba com uma quinta e última aula, na qual se fará a análise da interpretação de bloqueio e da interpretação legitimadora. A interpretação legitimadora aponta para um ativismo, fruto de uma aliança sobretudo entre Ministério Público e juízes. A aula será uma aprofundada análise do parecer “Direitos da Mulher: Igualdade Formal e Igualdade Ma-

terial”, de Joaquim Falcão.²² Em sala de aula, o professor fará um “*making of*” da elaboração de um raciocínio jurídico sobre um caso concreto, procurando retratar as idas e vindas do problema até a Constituição e de volta ao problema, na tentativa de construção de uma argumentação coerente e persuasivo.

Finalmente, o curso se encerra com um júri simulado sobre a lei de quotas, revisitando-se assim a primeira aula. Como já observado, o objetivo é evidenciar para os alunos a diferença entre uma argumentação de senso comum, que deverá ter predominado na primeira aula, e a argumentação jurídico-profissional foi incorporada ao longo do curso.

3. Observações finais

Nesse artigo, tentou-se fazer uma síntese dos principais problemas enfrentados e compromissos assumidos na construção do material didático de Teoria do Direito Constitucional. Dentro do escopo deste registro, seria impossível analisar em detalhes todos os casos selecionados (um para cada aula) e as múltiplas maneiras pelas quais eles podem ser trabalhados. Assim como o próprio curso, o detalhamento da estratégia didática permanece em aberto, em construção. Nesse sentido, vale insistir que se trata de uma experiência; enquanto escrevemos, o curso está terminando de ser ministrado pela segunda vez e já conta com alterações, cortes e aprimoramentos significativos em relação à primeira versão.

A recepção dos alunos tem sido bastante positiva, mas ainda é cedo para uma avaliação conclusiva. Em todo caso, a mensagem central do curso e o seu compromisso pluralista e democrático parecem ter ficado claros. Do dissenso na elaboração ao dissenso na aplicação, passando por estágios de precário consenso obtido nas *decisões* (constituintes, legislativas ou judiciais), a Constituição deve ser encarada pelos alunos como a *arena* que torna possível a própria existência de sua prática profissional.

Se conseguirmos que os alunos construam progressivamente essa perspectiva em relação à Constituição de 1988 ao longo das 30 aulas da disciplina, e que a utilizem para dar um sentido ao domínio dos instrumentos técnicos necessários à sua vida profissional (e que devem ter aprendido a manusear durante o curso), acreditamos que a nossa experiência poderá ser considerada bem-sucedida.

22 FALCÃO, J. “Direitos da Mulher: Igualdade Formal e Igualdade Material”, in AMARAL JR., A.; PERRONE-MOISÉS, C. (orgs). O Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem. São Paulo: EDUSP, 1998.

Referências Bibliográficas

BARROSO, L.R.O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas. 6ª ed. Rio de Janeiro, Renovar: 2002.

CANOTILHO, J.J.G. Estado de Direito. Lisboa: Gradiva, 1999.

FALCÃO, J. "A Transformação dos Partidos e da Lei", in Democracia, Direito e Terceiro Setor. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

____. "A Democracia Concomitante", in Democracia, Direito e Terceiro Setor. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

____. "Direitos da Mulher: Igualdade Formal e Igualdade Material", in AMARAL JR., A.; PERRONE-MOISÉS, C. (orgs). O Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem. São Paulo: EDUSP, 1998.

____. "Mercado de trabalho e ensino jurídico", in _____. Advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho. Olinda: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

____. "Os advogados no Brasil", in Advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho. Olinda: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

FERRAZ JR, T.S. "Ensino Jurídico - Reformar o Ensino ou Reformar o Modelo?" (mimeo).

KELSEN, H. "A Interpretação", in *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LASALLE, F. *A Essência da Constituição*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1995.

LOEWENSTEIN, K. *Teoría de la Constitución*. Barcelona: Ariel Derecho, 1962.

MATURANA, H. "Constituição Política e Convivência", in Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (org.). OAB Recomenda. Um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2001.

RODRIGUEZ, C.; FALCÃO, J. "O Projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV", in *Cadernos Direito Rio*, v.1, 2005.

PRZEWORSKI, A. "Ama a Incerteza e Serás Democrático", in *Novos Estudos CEBRAP*, n.09, jul/1984.

SCHMITT, C. *Teoría de la Constitución*. Madrid: Alianza, 1982.

UNGER, R.M. O Direito e o Futuro da Democracia. São Paulo: Boitempo, 2004.

____. "Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil", in *Cadernos Direito Rio*, v.1, 2005.

La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de Los Andes

Resumen

El siguiente texto tiene el doble propósito de presentar, por una parte, la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes denominada "reforma a la enseñanza del Derecho", sus características, alcances y contradicciones, así como sus logros, retrocesos y retos y, por otra parte, el detalle de uno de los aspectos más destacados y novedosos de la reforma, como lo fue la introducción del aprendizaje basado en problemas (en adelante PBL, por sus siglas en inglés) como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

Juny Montoya Vargas

La autora es actualmente profesora asociada de la Facultad de Derecho y directora del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE de la Universidad de Los Andes. El presente texto se basa en el trabajo de investigación adelantado durante sus estudios de doctorado en educación en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Abstract

The following text has the double intention to present, on the one hand, the experience of the law faculty of the Andean University called "reform of law teaching", its specificities, its reach and contradictions, as well as its benefits, setbacks and challenges, and by the other hand, the detail of one of the most remarkable and innovative sides of the reform, the adoption of problem learning method (PBL, by their initials in English), as a strategy for law teaching and learning.



Introducción

La historia de la reforma iniciada en 1995, ejecutada a partir de 1997 por la Facultad de Derecho y sus sucesivos ajustes, ilustran las dificultades que enfrenta un diseño curricular alternativo en un medio tan conservador y tradicional como el de la profesión jurídica, especialmente en nuestro medio. Sin embargo, y tal como la historia lo demuestra, las dificultades no sólo provienen del medio. El currículo de Derecho contiene en sí mismo una inercia positivista heredada del siglo XIX que hace muy difícil, aun para los reformadores, que también han sido socializados en él, escapar a su lógica, contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje.

El análisis sistemático de la reforma y de sus retos lo emprendí durante mis estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Illinois. El estudio de las teorías sobre la historia y el desarrollo curricular, así como las teorías sobre el aprendizaje y los adelantos en materia pedagógica, me permitieron confirmar lo que la intuición reformista avizoraba: que no existe ninguna justificación para la organización tradicional del currículo de los estudios de Derecho que se sustente en lo que hoy se sabe sobre cómo aprende el ser humano, en una comprensión profunda de la disciplina jurídica, ni mucho menos en el tipo de conocimientos, competencias y habilidades que el ejercicio de la profesión exige de los egresados. Por el contrario, formas alternativas de organización curricular en torno a los problemas más relevantes de la disciplina o a los pro-

blemas más frecuentes a los que se enfrentan los profesionales tendrían mucho más sentido como elementos articuladores del plan de estudios, pero enfrentan una resistencia tenaz, que pone constantemente en peligro los frágiles avances reformistas, como la historia de la reforma y del PBL en la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes demuestran.

En lo que sigue, presento las principales características de la educación jurídica colombiana y de la tradición continental europea de la que es heredera, las principales críticas que ese modelo ha recibido de manera reiterada desde hace más de 50 años y a las que la reforma intentó dar respuesta. Luego de presentar brevemente el marco jurídico que regula los estudios de Derecho en Colombia, presento las características de la educación que ofrece la Universidad de los Andes y la Facultad de Derecho y hago un análisis del currículo oficial de la reforma, esto es, el programa de estudios tal como aparece en los documentos de la reforma de 1997. El análisis lo hago utilizando las herramientas analíticas de las teorías críticas de la educación, que permiten iluminar las perspectivas ideológicas que subyacen a las distintas propuestas sobre los estudios de derecho que están presentes en el currículo reformado. A continuación utilizo otros elementos provenientes de la sociología de la educación que explican las dificultades que enfrentó el currículo oficial (en el papel) para convertirse en currículo operativo (en acción).

En la segunda parte, presento apartes de un estudio de caso sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, tal vez el aspecto más conocido de la reforma y el que más impacto ha tenido dentro y fuera de la Universidad de los Andes en la forma de concebir y llevar a cabo la educación profesional y no solamente en el ámbito de la enseñanza del Derecho.

Tanto el análisis de la reforma como el estudio de caso sobre el PBL se basan tanto en mi experiencia como profesora de la Facultad de Derecho durante los años 1989 a 1999, los años previos y concomitantes a la reforma, como en los trabajos de investigación que adelanté durante los años 2000 a 2004 como alumna del doctorado en educación de la Universidad de Illinois. Muchas cosas cambiaron con respecto al plan de la reforma, incluso desde el mismo comienzo de su ejecución, como resultado de las distintas acomodaciones y concesiones que el espíritu reformador ha tenido que hacer al espíritu conservador en las luchas en que cíclicamente se trenzan y en las que cíclicamente el uno o el otro pierden; y por eso el uso del pretérito imperfecto se hace necesario a lo largo del texto, al menos por ahora.

Contexto: Características de la educación jurídica en la región

La educación jurídica en Latinoamérica:

La tradición continental

Para comprender el alcance de la educación jurídica que la Universidad de los Andes ofrece desde 1968 y de la reforma que emprendió a partir de 1995, resulta útil conocer el contexto en el que se mueve. Para presentar dicho contexto, comenzaré por caracterizar lo que a lo largo del texto denominaré “educación jurídica tradicional” y cuyas características Colombia comparte con otros países latinoamericanos y europeos.

La primera característica que quiero resaltar, precisamente en relación con la educación jurídica en Latinoamérica es que corresponde a un modelo de educación universitaria originado en Europa continental, el modelo “universitario” o “académico”. En efecto, desde sus orígenes en la Edad Media, la educación jurídica dentro de esta tradición ha hecho parte de la educación universitaria, por oposición a la tradición anglosajona, en la que por varios siglos el aprendizaje del derecho se limitó al entrenamiento en la oficina de un abogado o juez sin que se requiriera ninguna acreditación académica para el ejercicio de la profesión (Johnson, 1978).

Damaška (1968) identifica tres elementos que pueden ser considerados como distintivos de la educación jurídica continental: la enseñanza del derecho entendido como una “gramática”, la transmisión de una “visión panorámica” de “todo el derecho” a través de la enseñanza de las normas vigentes y la enseñanza de la “lógica interna” del derecho. Se podrá decir que en este contexto aprender el derecho como una “gramática” equivale a concebir el derecho como un cuerpo de conceptos generales y abstractos que debe, ante todo, ser memorizado por el aprendiz; transmitir la visión panorámica a su vez, requiere el estudio sistemático de los principales códigos y leyes vigentes; y dominar la lógica interna del derecho, esto es, pensar como abogado, significa dominar la dogmática, según la cual la totalidad de las normas concretas consagradas en el derecho positivo pueden ser derivadas de una serie definida de principios abstractos. Los tres elementos se consideran requisitos esenciales para la comprensión del derecho dentro de la tradición continental.

En un estudio comparado entre la educación jurídica de la Europa continental y la anglosajona Merryman (1975) destaca que la educación jurídica en el

sistema continental está más orientada hacia una educación general mientras que la anglosajona es más profesional y técnica, el que la producción científica continental es altamente abstracta, ocupada en la construcción de una teoría o ciencia del derecho mientras que la anglosajona se ocupa más de resolver problemas prácticos. También se observa en el currículo anglosajón la presencia de unos pocos cursos obligatorios y un gran número de materias electivas, que permiten la especialización, a diferencia de un currículo compuesto casi exclusivamente de cursos obligatorios en el sistema continental. Finalmente, en la universidad continental el énfasis es en qué se enseña y no en cómo se enseña. Más aún, parecería que las preguntas acerca de los métodos de enseñanza y el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias parecen estar ausentes en la facultad de derecho de tradición continental. El resultado es el predominio absoluto de la cátedra magistral en la enseñanza del derecho continental, frente a estrategias como el método del caso, las pasantías y las clínicas que se utilizan de manera extendida en las facultades de derecho anglosajonas (Merryman, 1975).

A pesar de que la caracterización de la educación jurídica hecha por los autores citados anteriormente data de los años setenta, en una mucho más reciente caracterización de la educación jurídica en Latinoamérica, Peña González (2000) muestra cómo las cosas no han cambiado mucho en los últimos 40 años. En efecto, en la caracterización que Peña presenta, se mantienen rasgos tales como un currículo orientado hacia la cobertura de las normas vigentes y centrado en las disciplinas de los distintos códigos y una enseñanza y evaluación ritualistas y formalistas, que enfatizan la memorización y retención de la información impartida previamente por el profesor, entre muchas otras características.

Problemas y críticas a la educación jurídica tradicional

No obstante su antigua trayectoria, una amplia insatisfacción acompaña a la educación jurídica a lo largo y ancho de Europa y Latinoamérica, como lo demuestran los estudios de varios autores quienes, haciendo un análisis de los rasgos que caracterizan a la enseñanza del derecho en sus respectivos países, llegan a caracterizaciones igualmente críticas y por razones similares. En Europa, la educación francesa ha sido criticada por ser elitista, demasiado teórica, memorista y acrítica, entre otras cosas (Carbonneau, 1980); la alemana por basarse casi exclusivamente

en la cátedra magistral, la enseñanza de los códigos vigentes y su aplicación únicamente a casos hipotéticos, la restricción del programa de estudios al estudio de la dogmática, su falta total de apertura hacia las otras ciencias sociales y la ausencia de desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión (Blankenburg & Schultz, 1988); la educación jurídica italiana es criticada por su formalismo, porque no prepara para el ejercicio de la profesión, y por consistir básicamente en clases magistrales con altísimas tasas de ausentismo (Olgiati & Pocar, 1988); finalmente, la educación jurídica española es caracterizada como conceptualista, exegética, dogmática y de muy baja calidad como consecuencia de su carácter masificado (Viladás, 1988).

En Latinoamérica, el discurso de la crisis del derecho chileno, aunque aún minoritario, evidencia la necesidad de reformas sustanciales a la educación jurídica que hagan posible la superación del legalismo (Montero). En lo que hace a la educación jurídica venezolana, Pérez-Perdomo (1988) ha responsabilizado a la aridez de los materiales, la rigidez de la pedagogía y los requisitos de memorización por la exclusión de la profesión a las inteligencias más activas. En Colombia, el diagnóstico de la educación jurídica realizado por el Ministerio de Justicia en 1995 arrojó como resultado que esta se caracteriza por una visión generalista del currículo que no le ofrece al estudiante opciones laborales y/o de interés diferentes a las tradicionales; énfasis en la memorización de códigos y leyes y descuido en la formación del criterio jurídico, insuficiente investigación por parte de los estudiantes, un currículo centrado en una formación "técnica-procesal" descuidando una formación ética y humanista que oriente al profesional hacia el servicio a la comunidad, y un currículo desactualizado frente a las necesidades del país de hoy.

Lo anterior nos lleva a afirmar que los tres elementos que distinguía Damaška: la enseñanza del derecho como gramática, la visión panorámica y la lógica interna acaban combinándose al interior de una educación reduccionista, legalista y memorística, que ofrece una visión descontextualizada del derecho y que transmite a los estudiantes la falsa idea de que las normas de cualquier código nacional derivan directa y linealmente de principios jurídicos abstractos, inmutables en su esencia, formulados en tiempos del imperio romano, y que no dependen de las relaciones económicas, sociales y políticas propias del contexto en que el derecho se produce y se aplica. En segundo lugar, esa enseñanza transmite una autosuficiencia

de lo jurídico respecto del resto del sistema social como un sistema autofundado o como una caja de herramientas técnicas, pretendidamente neutrales, que pueden ser puestas al servicio de cualquier interés que políticamente se les quiera asignar externamente. La ausencia de cuestionamiento acerca de qué fines resultan más o menos deseables por el derecho y de los límites axiológicos a la aplicación del mismo como instrumento resulta también notoria.

Como veremos en el apartado siguiente, el marco jurídico que regula los estudios de derecho en Colombia, actualmente, permite un margen amplio de libertad, para la organización de los programas de estudios, amparado por la autonomía universitaria, a pesar de lo cual, estos siguen pareciéndose demasiado entre sí y demasiado a la caracterización general que se acaba de hacer de la educación jurídica “tradicional”.

Reglamentación colombiana del programa de Derecho

En Colombia, las facultades de derecho de las universidades ofrecen educación profesional a través de un programa de estudios de pregrado de cinco años de duración, que garantiza, una vez cursado, el título de abogado. A los graduados de Derecho se les permite desarrollar su ejercicio profesional sin ningún requisito adicional, aunque deben registrarse ante el Consejo Superior de la Judicatura.

Las normas que regulan la profesión jurídica han evolucionado en los últimos años desde una concepción reglamentarista que establecía detalladamente los cursos obligatorios, es decir casi todos los que la carrera debía ofrecer, hacia una visión más liberal, que se limita a establecer estándares mínimos de calidad en el marco de la autonomía universitaria que estableció la Constitución vigente desde 1991.

Siguiendo esta orientación, el gobierno estableció desde el 2002 un programa llamado “Exámenes de Calidad de la Educación Superior” (ECAES) para algunas profesiones, entre ellas Derecho, que deben presentarse por los graduandos, pero que no exigen ningún puntaje mínimo de aprobación para optar por el título, ni para ejercer la profesión. Los ECAES hacen parte del conjunto de instrumentos con los que el gobierno se propone evaluar y mejorar la calidad de la educación superior en Colombia, a falta de instrumentos de intervención directa como los que tenía hasta la década de los 80. Los otros instrumentos del “sistema de calidad” son la acreditación de los programas y de las instituciones, de carácter voluntario

y el registro calificado de los programas, de carácter obligatorio y que opera como un permiso de funcionamiento.

Mediante el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, el gobierno colombiano reglamentó las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. En desarrollo del mismo, el Ministerio de Educación procedió a definir las características específicas de calidad aplicables a los programas de pregrado en Derecho, mediante la Resolución 2768 de 2003.

La Resolución 2768 ordena que, de acuerdo con su enfoque, el programa de pregrado en Derecho sea coherente con la fundamentación teórica y metodológica del derecho y haga explícitos los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, además de considerar, entre otros aspectos, las características y las competencias que se espera posea el futuro abogado. En consecuencia, se ordena que en la formación del abogado, el programa promueva:

- a) Una sólida formación jurídica, humanística y ética, que garantice un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad;
- b) Capacidad analítica y crítica para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, así como del impacto de las normas frente a la realidad.
- c) La plena conciencia del papel mediador y facilitador que cumple el abogado en la resolución de conflictos.
- d) Suficiente formación para la interpretación de las corrientes de pensamiento jurídico.
- e) El desarrollo de habilidades comunicativas básicas en una segunda lengua.
- f) Las demás características propias de la formación que se imparte en la institución de acuerdo con su misión y proyecto institucional y con la tradición universal del conocimiento jurídico.

Una novedad destacable de la resolución es que orienta la formación del abogado hacia el desarrollo de competencias y enuncia cuáles son las fundamentales. De esta manera, se busca que durante su formación el abogado desarrolle competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, así como capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario.

Finalmente, se exige que el programa comprenda las áreas y componentes fundamentales de saber y de práctica que identifican la formación de un abo-

gado, incluyendo como mínimo los siguientes componentes básicos. La norma aclara que estos no deben entenderse como un listado de asignaturas:

- a) Área Jurídica, que incluirá como mínimo los siguientes componentes: Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Laboral, Derecho Comercial y Derecho Internacional. Estos componentes deben responder tanto a lo sustantivo como a lo procesal.
- b) Área humanística, incluirá componentes que complementen la formación integral del jurista tales como la Filosofía del Derecho, la Sociología Jurídica, la Historia del Derecho y la Historia de las Ideas Políticas.
- c) Un componente transversal, orientado a la formación del estudiante en el análisis lógico conceptual, en la interpretación constitucional y legal y en la argumentación jurídica.
- d) Prácticas profesionales, que obligan a que se organice un programa de consultorios jurídicos con los alumnos de los dos últimos años lectivos cuyo funcionamiento requiere aprobación de la respectiva autoridad, de conformidad con lo establecido en la Ley 583 del 12 de junio de 2000.

En materia curricular, igualmente, la resolución ordena que el programa tenga una estructura curricular flexible, mediante la cual organice los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas. La flexibilidad curricular debe atender por un lado, la capacidad del programa para ajustarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y, por otro lado, las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes.

Finalmente, como requisitos de grado se establece que el estudiante que haya terminado las materias del pénsum académico, elegirá entre la elaboración y sustentación de una monografía jurídica o la realización de la judicatura, sin perjuicio de otros requisitos que la institución establezca en ejercicio de la autonomía universitaria consagrada en la Constitución nacional.

Como puede apreciarse, la legislación actualmente vigente en Colombia representa un avance notable en términos de flexibilidad curricular y respeto a las características particulares de las instituciones que permitiría a cada una establecer su propio plan de estudios conforme con su misión institucional y su visión de la profesión. Gracias a la fuerza de la tradición, sin embargo, los programas de estudios de

Derecho de hoy se parecen entre sí casi tanto como hace 30 años cuando el gobierno establecía, por decreto, el listado de las materias obligatorias (ver Decreto 1221 de 1990).

La Universidad de los Andes

Antes de entrar a caracterizar la educación que ofrece la facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, en este apartado presento brevemente el contexto representado por la propia Universidad de los Andes y que en parte explica por qué fue posible pensar en una forma distinta de educar a los abogados, a pesar de la tendencia a la uniformidad de los estudios de Derecho predominante en el medio jurídico colombiano.

La Universidad de los Andes es una universidad privada colombiana establecida en 1948. Su página de Internet la describe como una institución de “excelencia académica ampliamente reconocida en Colombia y América Latina”, comprometida con la “formación de una elite intelectual, técnica y humanista, que ha jugado un rol activo en la producción del pensamiento, la ciencia, y el progreso en este país”. La Universidad de Los Andes tiene como objetivo “transmitir a sus estudiantes una educación crítica y ética, fomentando en ellos una conciencia social y cívica sobre sus responsabilidades y su compromiso con el análisis y la propuesta de soluciones a los problemas nacionales”.

Una de las características por las cuales se distingue la Universidad de Los Andes es la de haber sido la primera universidad privada colombiana independiente respecto de tendencias tanto religiosas como políticas. Otra razón por la cual se destaca es su calendario académico, compuesto anualmente por dos períodos de 16 semanas, y uno intermedio de 8 semanas intensivas. Al momento de su fundación, la mayoría de los calendarios académicos en Colombia se basaban en el sistema europeo, donde los estudios se organizaban por años, y aunque la organización por semestres es cada vez más común en la actualidad, el período intermedio sigue siendo una característica distintiva.

La posibilidad de seguir dos programas académicos al mismo tiempo (“doble programa”), y de obtener los dos títulos en menos tiempo del que usualmente tomaría, es otra de las características valorada y especialmente apreciada por los potenciales estudiantes de la Universidad de Los Andes (V. Pombo, Entrevista, mayo 17 de 2004). El llamado “doble programa” es posible en la Universidad de Los Andes gracias a un programa de estudios flexible que da

cabida a que por lo menos el 30% de los cursos sean de libre elección para cualquier carrera, la posibilidad abierta de homologación de materias entre las diferentes carreras, la existencia de un Ciclo Básico Uniano conformado por cursos de formación integral para todos los programas de la universidad, y el hecho de que no se requiere un doble registro ni sobrecargos en la matrícula para seguir un doble programa de estudios.

La regla general en otras universidades es un currículo estructurado casi exclusivamente por materias obligatorias, excepto por algunos seminarios especializados al final de la carrera; además, las materias deben tomarse bajo un orden determinado, lo cual dificulta que puedan acomodarse los horarios de los cursos de dos carreras diferentes al mismo tiempo. Por otra parte, en la mayoría de las universidades colombianas las materias tomadas en una carrera difícilmente se homologan en otra, y decidir iniciar una carrera limita a los estudiantes el poder tomar materias de otra facultad. Por el contrario, los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes se consideran estudiantes de la universidad en su conjunto y no de una cierta Facultad.

Otras características de la Universidad de Los Andes bastante apreciadas por los estudiantes son: la existencia de acuerdos académicos con instituciones educativas en el exterior para diversos programas de intercambio estudiantil; los planes complementarios y coterminales, que permiten a los estudiantes iniciar sus estudios de especialización y maestría en los últimos semestres de sus estudios de pregrado; la posibilidad de hacer transferencia de una carrera a otra libremente, con el único requisito de tener el promedio ponderado necesario para permanecer en la Universidad de Los Andes (3.25 sobre 5.0); y, finalmente, la Universidad de Los Andes es la universidad colombiana que tiene el mayor número de profesores con títulos de doctorado y maestría. Esta última es una característica distintiva importante, teniendo en cuenta que en Colombia menos del 2% de los profesores universitarios tienen títulos de doctorado, mientras que el 39% de los profesores de la Universidad de Los Andes cuenta con estudios doctorales, y el 44% de los mismos cuenta con títulos de especialización (página web de la Universidad de Los Andes).

A diferencia del resto de las universidades colombianas, profundamente apegadas a la tradición europea en lo relacionado con el currículo y la enseñanza, la Universidad de Los Andes desde sus comienzos se ha visto influenciada por el sistema uni-

versitario anglosajón. Prueba de ello es el que sus fundadores establecieron un Comité Consultor en Estados Unidos y suscribieron acuerdos que permitían que estudiantes de primeros semestres pudieran adelantar la segunda mitad de sus estudios de pregrado en las Universidades de Illinois, Pittsburg y Texas. Casi todas las características del currículo actual y el calendario académico de la Universidad de Los Andes enunciadas anteriormente, son una evidencia más de dicha influencia. Otro dato relevante es que antes de entrar en el sistema de acreditación colombiano¹, los primeros intentos de acreditación de la Universidad de Los Andes se adelantaron ante la Asociación de Universidades y Colegios del Sur de los Estados Unidos (U.S. Southern Association of Colleges and Schools- SACS).

Los fundadores de la Universidad de Los Andes pretendían iniciar

“Una universidad alejada de los conflictos partidistas de la política colombiana orientada hacia las carreras técnicas que el país requería, enmarcadas dentro de una educación humanista tendiente hacia la formación integral del ciudadano y con el objeto de renovar los sistemas académicos de la educación superior, introduciendo un nuevo método que permitiera desarrollar en los estudiantes habilidades de investigación, avalando a su vez la participación activa del estudiante mismo en su proceso formativo”. (p. 13)

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes es una facultad de Derecho relativamente nueva en el país, especialmente en comparación con las facultades establecidas alrededor de 1600. La Universidad de Los Andes justificó la apertura de una nueva Facultad de Derecho, prometiendo que se diferenciaría del resto de las facultades de derecho colombianas. Para lo anterior, desde su fundación en 1968, la Facultad ha promovido el uso de métodos activos de enseñanza y aprendizaje (el método de caso, el diálogo Socrático, simulaciones, consultorio jurídico, etc.), el estudio comparado del derecho y del derecho internacional, y la institucionalización del “doble programa” entre otras características del cu-

¹ / En el 2003 Facultad de Derecho obtuvo una acreditación de 8 años (siendo 9 el máximo posible).

rrículo de la Universidad de Los Andes, como parte de su carácter distintivo respecto de las demás facultades de derecho en Colombia.

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes quiso diferenciarse, de los rasgos característicos de la educación jurídica en Colombia mencionados antes, tales como el uso de clases magistrales como la pedagogía dominante, el gran número de estudiantes por clase y el carácter externo de la mayoría de los profesores de Derecho (Wilson, 1989), el énfasis en el estudio de los códigos y normas en vigor más importantes, y el predominio del contenido formal por encima del desarrollo de habilidades como abogados.

Desde sus comienzos, la Facultad ha sido un caso bastante especial en el contexto de la educación jurídica, tanto en Colombia como en Latinoamérica. Una mirada más de cerca a sus características generales demuestra que la Facultad combina el propósito de ofrecer una educación general (propio de la tradición civilista), con el propósito de ofrecer preparación y entrenamiento profesional (propio de la tradición de Derecho anglosajona). Aunque el currículo se compone de muchos cursos obligatorios, incluye una buena cantidad de electivas no solamente profesionales, mientras que la mayoría de las facultades de Derecho colombianas tienen un altísimo número de materias obligatorias, dejando poco espacio para las optativas, que en todo caso, cuando existen, son de carácter profesional. El interés por los métodos de enseñanza activos y el entrenamiento en habilidades argumentativas y no solamente en la cobertura de ciertos temas, ha sido también una característica distintiva de la Facultad entre las demás universidades colombianas. La Facultad también cuenta con más profesores de tiempo completo que el resto de las universidades en Colombia, aunque una buena parte de la enseñanza sigue dependiendo de profesores contratados por hora-cátedra. Mientras la mayoría de profesores colombianos enseña a través de clases magistrales, la Facultad ha implementado el aprendizaje basado en problemas ("Problem Based Learning –PBL–), las simulaciones, y otros métodos activos de aprendizaje. Finalmente, la Facultad siempre tuvo, aunque esto ha venido cambiando con el crecimiento reciente de la Universidad, un grupo relativamente pequeño de estudiantes de tiempo completo, que asisten a clases pequeñas y medianas, de quienes se espera que lean antes de clase y participen activamente en la misma, mientras lo que se espera de los estudiantes que asisten a cada clase en otras facultades de derecho es

simplemente, que presten atención a lo que explica el profesor, tomando notas en silencio.

Siguiendo el método de enseñanza ampliamente difundido de las facultades de derecho norteamericanas, la Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes fue la primera en introducir el método de casos en Colombia, la primera en tener un Consultorio Jurídico para el entrenamiento práctico de los estudiantes², y la primera en dividir los períodos de estudio en 4 meses cada uno (llamados "semestres"). Los primeros profesores intentaron producir materiales para las clases (separatas) similares a los libros de casos. Aunque no llegaron a elaborar verdaderos libros de casos, la idea de producir un paquete de material académico que fuera más allá del simple manual o texto del curso, compuesto por casos, jurisprudencia, artículos de revistas, capítulos de diferentes textos, etc., fue un avance significativo en la concepción de cómo se enseñaba y aprendía el Derecho. Sin duda, hoy día es extraño ver un texto tradicional como material de clase en la Facultad. Actualmente, en algunas otras facultades de derecho este tipo de materiales también se utiliza, aunque la tendencia generalizada consiste en pedir a los estudiantes que sigan un solo texto, especialmente cuando su profesor ha publicado algún libro sobre el tema.

Es importante tener presente que la idea de que la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes es diferente, es algo que ha estado en el medio jurídico colombiano desde su fundación, por las características enunciadas arriba y que no es algo atribuible a la reforma de 1997, aunque esta pudo haberla agudizado. De hecho, algunos de sus primeros exalumnos eran informal y coloquialmente descalificados como abogados, tildándolos de "politólogos" (Castiblanco, comunicación personal, marzo 4 de 2004), y algunas personas aún hoy declaran que la Facultad enseña derecho "americano" (para mi sorpresa). Por otra parte, siempre ha existido la acusación de que el uniandino se gradúa desorientado respecto de la realidad nacional (Castiblanco, comu-

2 / En mayo de 1969, cuatro facultades de derecho colombianas, Externado, Antioquía, Cauca y la recién fundada de Los Andes, fundaron la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Derecho (ARED), orientada a mejorar la imagen del derecho frente a la comunidad y a incrementar la calidad y la relevancia social de la educación jurídica. Para cumplir su propósito, la ARED se propuso realizar varias actividades colaborativas, como publicaciones, intercambio de profesores y estudiantes y la asignación de créditos académicos por la prestación de servicios de asistencia jurídica, lo que se constituyó en el origen de los consultorios jurídicos en el país. También organizó un seminario sobre metodología de la enseñanza del derecho al que asistieron invitados de Venezuela, Costa Rica y México y tres invitados especiales: William Headrick de la universidad de Puerto Rico, Lloyd Weinreb de la Universidad de Harvard y Andres Cuneo de Chile.

nicación personal, Marzo 4 de 2004). En particular, la desconexión de la Facultad con respecto al sistema judicial es una realidad reconocida por la comunidad jurídica, y conocida por todos sus miembros (Flores, comunicación personal, febrero 29 de 2004). Este es uno de los problemas que la reforma de 1997 trató de minimizar.

El currículo oficial

En este apartado presento un análisis del programa de estudios de la Facultad de Derecho tal y como está descrito en los documentos oficiales de la reforma. Trato así de diferenciar el análisis del currículo oficial, formal o ideal, del proceso de evaluación basado en observaciones y entrevistas realizado con el fin de representar el currículo operativo (Posner 1995), esto es, el currículo tal como es experimentado por los diferentes participantes del programa.

Para analizar el programa oficial de estudios de la Facultad, he usado el trabajo de teóricos críticos de la educación quienes plantean preguntas del tipo: ¿Qué perspectiva teórica representa el programa? ¿Qué presupuestos subyacen a los propósitos y contenidos del programa? ¿Qué presupuestos subyacen a la organización del programa? ¿Qué se entiende como conocimiento? ¿Qué se entiende por aprender? ¿Quién controla la selección y distribución del conocimiento? ¿Qué conocimiento es más valorado? ¿A quién pertenece? ¿Qué formas de conocimiento son más valoradas? ¿Quién gana y quién pierde con diseños curriculares diferentes? (Apple, 2001; Beyer y Apple, 1998; Kliebard, 1995, 1998; Pinar, 1975, 1998; Pinar, Reynolds, Slattery, y Taubman, 2000; Posner, 1995).

Aunque a continuación no me dedico a responder cada una de estas preguntas, tanto la descripción que hago de la reforma, como el análisis que presento de las perspectivas curriculares que subyacen a los distintos modelos de educación jurídica presentes en el currículo, así como las tensiones que su coexistencia producen y las características socio-políticas del currículo reformado que hicieron difícil su implementación, son todos ejemplos de la aplicación de los lentes de la teoría crítica al análisis del currículo y de los aspectos que el uso de dichos lentes iluminan.

La reforma curricular

En la presentación oficial de la reforma al programa de estudios (Facultad de Derecho, 1997), se mencionaron cinco factores como antecedentes de la

reforma: recuperar sus orígenes, adaptarse a un nuevo contexto nacional e internacional, el debate alrededor del “nuevo derecho”, el estado crítico de la educación jurídica en Colombia, y el perfil del abogado Uniandino.

La necesidad por recuperar sus orígenes surgió de un grupo de profesores, egresados y estudiantes de la Facultad, ya que a pesar del sentimiento compartido de originalidad, para 1995 la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad se asemejaban en gran medida a los de cualquier otra facultad de Derecho en Colombia. Mientras algunas de sus innovaciones habían sido ampliamente adoptadas a lo largo del país por otras facultades de Derecho (por ejemplo los semestres, el sistema de créditos, o el Consultorio Jurídico), otras habían sido casi completamente abandonadas, lentamente, con el paso de los años. Por ejemplo, exalumnos graduados a principios de los noventa, difícilmente pueden recordar haber asistido a cursos dictados usando el método de casos: “Yo solo tuve un curso en que usábamos el método de casos. Las clases magistrales eran la regla general en la Facultad cuando yo estudié; el profesor presentaba los contenidos del curso de manera descriptiva y ya” (M. Flores, Entrevista, abril 5 de 2004).

Además, aunque no se adelantó una evaluación formal del currículo, alrededor de 1995 la necesidad de recuperar la originalidad de la Facultad se hacía evidente. Un graduando de la Facultad y profesor en la actualidad de la misma, quien hizo además parte del proceso de reforma, recuerda el ambiente de entonces:

“Existía en su momento una discusión importante alrededor de la estructura del programa de estudios y una crítica fuerte a su corte positivista, típico del siglo XIX. Había una gran oposición respecto de lo que se estaba enseñando y la forma como se estaba haciendo, especialmente en contra de la metodología de cátedras magistrales que se imponían mayoritariamente, a pesar del discurso oficial sobre la enseñanza activa. Existía inconformismo generalizado sobre las habilidades que los estudiantes eran capaces de adquirir con dicho sistema. Tanto al realizar estas críticas como en la planeación de la reforma, fueron esenciales el grupo de profesores que venía trabajando en teoría del derecho, y la nueva planta profesoral. Estos se adhirieron a la reforma como

consecuencia de haber sido alumnos de un sistema que no los motivaba gran cosa. (N. Espinel, Entrevista, enero 30 de 2004).

El nuevo contexto político nacional al que hace referencia el documento conceptual de la reforma se deriva del surgimiento de la reforma Constitucional de 1991, gracias a la cual el Estado colombiano fue definido como un Estado Social de Derecho, gobernado por el principio de legalidad y el establecimiento de una democracia participativa. El contexto internacional mencionado se hace equivaler al fenómeno de la globalización, la integración económica, y los procesos de internacionalización (Universidad de los Andes: Facultad de Derecho, 1997).

El debate alrededor del “nuevo derecho” en el círculo académico colombiano no es más que una expresión utilizada para definir los usos antiformalistas y políticamente estratégicos del derecho, haciendo énfasis en el papel que el mismo puede jugar en la materialización de la justicia y el cambio social dentro de nuestro medio, en lugar de preservar indefinidamente el status quo. La Facultad representa, en el medio jurídico colombiano, uno de los más fuertes defensores de ese “nuevo derecho”.

El “estado crítico de la educación jurídica en Colombia” se entendió como la creciente insatisfacción entre los estudiantes, alumnos, profesores y ciudadanos por la incapacidad de la educación jurídica tradicional para enfrentar tanto los retos impuestos por el nuevo contexto nacional e internacional, como por el nuevo derecho, tal como lo establece un estudio adelantado por el Ministerio de Justicia de la época (República de Colombia: Ministerio de Justicia, 1995). Los problemas principales identificados en el estudio eran un enfoque excesivamente generalista (“la visión panorámica”) del currículo, incapaz de ofrecerle a los estudiantes oportunidades de trabajo nuevas e interesantes, diferentes a los roles tradicionales de la abogacía; un énfasis en la memorización de datos en detrimento tanto del desarrollo de un pensamiento crítico, como de habilidades investigativas; un currículo centrado en formar a los estudiantes en materias técnicas y procesales en lugar de hacer un mayor énfasis en un enfoque más ético y humano de su formación que les permita ejercer su carrera desde un enfoque más social y en servicio de la comunidad; un currículo desactualizado respecto de las necesidades del país; y un programa de estudios centrado más en la enseñanza de procedimientos formales que en el derecho sustantivo (pp. 87-94).

Como consecuencia del diagnóstico anterior, en 1997 la Facultad adoptó una amplia reforma curricular, adoptando como objetivo central del nuevo programa de estudios la aprehensión contextualizada e interdisciplinaria del Derecho. Adicionalmente renovó de manera enfática su compromiso por promover el uso de métodos activos de enseñanza y aprendizaje.

Análisis del currículo: perspectivas

En un intento por entender las perspectivas educativas que subyacen al currículo de Derecho de la Universidad de los Andes, he adecuado un marco conceptual derivado de las teorías educativas críticas (Beber & Apple, 1998; Kliebard, 1998; Pinar et al., 2000) para analizar las perspectivas educativas más importantes que se encuentran presentes en la evolución de la educación jurídica.

Aunque no todos los modelos educativos usados dentro de mi análisis han alcanzado el estatus de “paradigma” en un estricto sentido kuhniano (Kuhn, 1962), en mi esfuerzo por entender el currículo de Derecho he identificado los diferentes modelos de educación jurídica propuestos en los últimos dos siglos con los correspondientes paradigmas educativos, en el sentido de “perspectivas” adoptado por Pinar (2000):

Por paradigma entendemos la constelación de reglas, dominios, presunciones, teorías, narrativas y valores que gobiernan y estructuran una disciplina en un momento histórico específico. En términos más sencillos, un paradigma es una perspectiva que dictamina, por ejemplo, en qué dirección debe ir la investigación, qué constituye el conocimiento legítimo, y quién es un portavoz legítimo de dicho campo (Pinar, p. 12)

Los paradigmas educativos que he identificado en la educación jurídica son la mentoría, la escuela vocacional, el ideal universitario o académico, el funcionalismo, la reforma y el reconstruccionismo sociales. Cada currículo de Derecho usado o propuesto como modelo educativo en la historia reciente de la educación jurídica, puede ser leído a través de estos modelos.

El modelo de mentoría se entiende como el aprendizaje del Derecho por medio del ejercicio de la profesión y de la imitación de lo que hacen los abogados, tal como un aprendiz lo haría en el taller del maestro. Aunque es difícil reconocerlo como un paradigma, ha sido un modelo recurrente en la educación profesional desde 1700.

El modelo vocacional transmite la idea de dominar las reglas de la profesión, y corresponde a las es-

cuelas vocacionales desde finales del siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XVIII.

El modelo académico, tal como es entendido por Langdell (1887) y sus discípulos, se inspiró en la tradición del derecho civil que concibe las reglas legales como derivadas de principios generales y abstractos; con el estudio de casos se busca inducir, a partir de ellos, dichos principios generales; este modelo fue denominado el estudio “científico” del Derecho. Aunque este enfoque logró abrirse camino en la educación jurídica en el ámbito universitario, hasta el punto de poder considerarse actualmente como el paradigma del ideal universitario, al menos en el medio anglosajón, el carácter auténtico del método de casos y de todo el enfoque de Langdell es hoy día difícilmente considerado científico, pues, tal como se ha generalizado su uso, este se orienta más hacia el ejercicio de la abogacía basado en el dominio de las reglas de lo que se pretendía inicialmente, que era la ejercitación del razonamiento jurídico.

El modelo funcionalista se inspiró en las ciencias del comportamiento y el pragmatismo, entendiendo el estudio científico del Derecho en un nuevo sentido: en lugar de comprender el estudio del derecho como la formulación de reglas o principios jurídicos, implicaba el estudio de situaciones fácticas complejas, conectadas en mayor grado con la psicología y sociología que con las normas. Las ciencias sociales eran más útiles que los códigos para predecir y explicar las actuaciones de los jueces.

Luego de los movimientos sociales de derechos civiles de los sesenta y setenta, las exigencias por una mayor responsabilidad social y conciencia crítica se concretaron en propuestas curriculares que difícilmente podríamos llamar “paradigmáticas” en estricto sentido, si consideramos su posición marginal y el hecho de que muchas veces han sido excluidas y otras veces integradas en el discurso, verdaderamente paradigmático, del mercado y la eficiencia. De acuerdo con su bajo o alto carácter radical, estas propuestas pueden distinguirse entre modelos de reforma y modelos de reconstruccionismo social. La primera categoría abarca la educación clínica inspirada en exigencias de responsabilidad social; mientras la segunda comprende los Critical Legal Studies (CLS; estudios jurídicos críticos), y los estudios feministas y antiracistas.

Un currículo como el de la facultad no puede inscribirse dentro de una única perspectiva teórica de las arriba mencionadas. Aunque históricamente la educación jurídica en Colombia ha sido heredera

de la Europa Continental y de su enfoque humanista o clásico de la educación y su visión enciclopédica del currículo, a través del trasplante e intercambio cultural de las últimas décadas, Colombia ha venido adoptando los aspectos de las tendencias legales en educación más importantes de los últimos dos siglos.

En principio, la mentoría y la escuela vocacional fueron perspectivas formalmente excluidas del concepto de la educación general universitaria en Colombia, derivada de la tradición continental europea. Sin embargo, permean la discusión sobre el currículo de la Facultad de Derecho, dadas las críticas de los abogados en ejercicio (tanto dentro como fuera de la universidad), que preferirían que los graduandos estuvieran mejor entrenados para trabajar en sus oficinas, y de los mismos estudiantes, quienes no encuentran práctico estudiar tanta “teoría” que no les será útil cuando salgan a la vida profesional.

La orientación de la educación profesional hacia la formación vocacional ha resurgido en tiempos recientes en la forma de la “Educación Basada en Competencias” que desde hace una década viene empujando a la universidad a acercarse más al mundo productivo y de preparar mejor a los egresados para el mundo del trabajo (UNESCO, 1998).

Las tensiones que surgen de la combinación de estos dos enfoques (educación general y entrenamiento vocacional) en la conformación del currículo actual parecen ser más el resultado de pretender incluir todos los intereses que de un proceso de planeación racional. Evidencias de ello se encuentran en cualquier parte. Sin embargo, que el actual diseño privilegie las características innovadoras, como el desarrollo de habilidades críticas por encima de las nociones simplistas de transmisión de información legal vigente, representa un reto frente a las visiones tradicionales sobre la educación jurídica que lo asumen como un asunto puramente destinado al entrenamiento para el ejercicio de un cierto rol profesional.

Una noción académica humanista se evidencia en la idea de la educación jurídica como educación general, dada la estructuración del ciclo básico alrededor de los temas más importantes y tradicionales, algunos invariables desde el siglo XIX, y en la existencia del Ciclo Básico Uniandino (CBU) basado en el principio de que “cualquier persona educada ha tenido exposición académica como mínimo alrededor de temas como Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología”:

Con la firme convicción de que una educación más amplia provee las bases para enfrentar el mundo cambiante y globalizado, la Universidad ha propendido desde su fundación por proveer a sus estudiantes una formación integral. En consecuencia, todos los estudiantes reciben educación en áreas diferentes a aquellas de sus programas de pregrado. La educación complementaria se ofrece a partir de una serie de cursos incorporados dentro del plan de estudios, con el objeto de ampliar las oportunidades abiertas a los estudiantes, motivándolos a tener experiencias de aprendizaje adicionales, tales como programas de “estudie trabajando”, e intercambios académicos (página web de la Universidad de los Andes).

La influencia de un enfoque funcionalista se evidencia en la inclusión en el currículo de un ciclo de contextualización, con el objeto de ofrecer a los estudiantes una orientación hacia las ciencias sociales, especialmente economía y ciencia política, permitiéndoles en consecuencia entender mejor la interdependencia entre el Derecho y su contexto social. Este enfoque hace parte del currículo de manera transversal, lo que significa que cada curso dogmático fue diseñado con el objeto de ayudar a los estudiantes a entender las disonancias entre el Derecho en el papel y el Derecho en la realidad.

Las ideas de reforma y reconstruccionismo social, hicieron su aparición en el currículo de Derecho en Los Andes a comienzos de los noventa, con el nacimiento del área de Teoría Jurídica, área desde la cual la Facultad comienza a ejercer una importante influencia en otras facultades del país. Estas perspectivas están presentes en la reforma en materias como Sociología Jurídica (originalmente denominada “Retos al Derecho”), Historia de las Instituciones Jurídicas, Derecho Comparado, Teoría del Derecho Privado y Teoría del Derecho Público. Además, los métodos de enseñanza de la Facultad que hacen énfasis en prácticas democráticas e igualitarias, como es el caso del PBL, pueden incluirse dentro de dicho enfoque de la educación jurídica. Finalmente, el Consultorio Jurídico comparte esta misma perspectiva, al incluir en la formación de los futuros abogados elementos de función social y, más recientemente, con el trabajo en temas de Derecho de interés público.

En este sentido, el currículo vigente en la Facultad representa una revolución radical en la educación jurídica. Su adopción representa un desafío al currí-

culo mayoritariamente implementado en las facultades de derecho colombianas y latinoamericanas desde el siglo diecinueve, y una manifestación clara de que están apareciendo en la escena nuevos enfoques para la educación jurídica. Una importante fuente de dificultades resulta, obviamente, de la coexistencia de antiguas y nuevas ideologías dentro de un mismo proyecto.

Propósitos y contenido

El documento de la reforma (Universidad de los Andes: Facultad de Derecho, 1997) propone el nuevo currículo como respuesta a las principales preocupaciones explicitadas en el Informe del Ministerio de Justicia (Colombia, 1995) relacionadas con la educación jurídica tradicional. Considerando las nuevas instituciones legales introducidas por la Constitución Política de 1991 (el Estado Social de Derecho y la democracia participativa), uno de los objetivos principales de la reforma al currículo consistió en adaptarlo a tales instituciones. Paralelamente se buscó darle flexibilidad al programa de estudios, dejando campo para materias básicas y especializadas de acuerdo con la vocación de cada estudiante, ofreciendo más cursos interdisciplinarios, integrando cursos individuales de acuerdo con las áreas principales de estudio, haciendo énfasis en derecho comparado e internacional y ampliando el espacio para materias electivas (Ver Tabla 3).

De acuerdo con el citado documento, la reforma se propuso hacer prevalecer los métodos activos de enseñanza frente a la simple transmisión de información, priorizar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, poner la carga del aprendizaje en ellos, desarrollar habilidades de razonamiento, interpretación y pensamiento crítico, y elaborar materiales de estudio que combinaran la teoría con la práctica. En lo relacionado con las evaluaciones, el objetivo era integrarlas a lo largo del desarrollo del programa de estudios; en cuanto a la investigación, el objetivo era preparar mejor a los estudiantes y motivarlos hacia esta por vía de permitir la participación de los estudiantes como asistentes de investigación en los proyectos adelantados por los profesores y por el centro de investigaciones de la facultad (CIJUS).

El programa de la Facultad claramente prioriza los objetivos de aprendizaje de nivel superior respecto de la mera adquisición de información (Bloom, 1969). Esto es evidente en la reducción e integración de las materias, mediante la cual se renuncia a la pretensión de cubrir todos los temas, privilegiando a su vez la

aprehensión y entendimiento contextualizado de los mismos, su integración con los temas conexos, y el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y de solución de problemas (Universidad de los Andes: Facultad de Derecho, 1997).

Los diseñadores de la reforma tomaron la decisión de darle prioridad a la educación general por encima del entrenamiento para la vida laboral, aunque algunos aspectos del programa se orientan también hacia el entrenamiento, aunque no desde un único rol predefinido. Es importante diferenciar el enfoque de la educación jurídica como educación general (Levine, 1993) de una educación jurídica generalista, orientada a ofrecer a los estudiantes una visión “panorámica” del Derecho, mencionada antes y que se entiende como una presentación sistemática de las estipulaciones normativas establecidas en los códigos y las leyes (Damaška, 1968)

Lo que está implícito en esta concepción es que la educación jurídica entendida como educación general, atiende a propósitos educativos superiores frente a aquellos que persigue el mero entrenamiento para un cierto rol profesional. Desde esta perspectiva, el estudio del Derecho pretende llevar de la mano a los estudiantes hacia un crecimiento intelectual, adquiriendo habilidades cognitivas comunes a todas las disciplinas de alto nivel. La educación jurídica general pretende ser una educación multipropósito, que no solo se dirija a una cierta práctica del Derecho, sino a cualquier otro tipo de práctica profesional. Una educación general, se entiende que prepara mejor a los futuros profesionales para enfrentar el cambio, de lo que puede hacerlo la enseñanza de las normas en vigor. Un supuesto clave es que la educación general prepara mejor para la práctica, cuando dicha práctica se entiende en términos amplios.

Además de la versatilidad que se espera que una educación general le proporcione, existe un acuerdo más o menos generalizado sobre las habilidades que un recién graduado de Derecho requiere para desempeñarse como abogado, y es precisamente la consecución de dichas habilidades hacia lo que el currículo de la Facultad está dirigido: habilidades argumentativas, críticas e investigativas, de solución de problemas, aprender a aprender, conocimiento interdisciplinario y contextualizado, etc. (Universidad de Los Andes: Facultad de Derecho, 1997).

En pocas palabras, el currículo oficial asume que la Facultad debe ofrecer una educación general que

permita a los graduados destacarse profesionalmente en diferentes campos, inclusive por fuera del Derecho, proporcionando a su vez una fuerte preparación profesional para ejercer el Derecho y entrenando a los futuros abogados en las habilidades requeridas para realizar las tareas a la que deban enfrentarse en su vida profesional.

No es posible asumir que esta variedad de objetivos necesariamente lleve a su incumplimiento pero, dada la dificultad evidente de lograr ambas metas y las eventuales contradicciones entre una y otra, alcanzarlas requeriría de un plan cuidadoso para ofrecer a los estudiantes una variedad de experiencias articuladas y significativas que les permitan desarrollar tanto una educación general, como el entrenamiento en función de la adquisición de habilidades y competencias profesionales. La simple yuxtaposición de los diferentes enfoques resultaría ser simplemente contraproducente.

La organización del currículo

El plan de estudios de cinco años fue dividido en tres etapas denominadas “ciclos”. El primer año constituye el “ciclo de contextualización”. Las materias planeadas dentro de este primer año debían tomarse en el área de ciencias sociales (especialmente en filosofía y ciencia política) y economía. Sin embargo, hay una superposición entre el ciclo de contextualización de la Facultad, y el Ciclo Básico Uniandino (CBU). El CBU es lo que la universidad ofrece como un currículo básico, lo que todos los graduandos de la Universidad de Los Andes tienen en común sin importar su campo de estudio (aunque hay alguna flexibilidad en relación con la elección de materias dentro del CBU). Sin embargo, de acuerdo con las políticas de la Universidad, la Facultad no puede restringir las opciones de sus estudiantes a aquellos cursos que tendrían una función de contextualización para Derecho. En consecuencia, los estudiantes pueden escoger entre los cursos de CBU aquellos que compondrían su ciclo de contextualización, a partir de una lista ofrecida por las áreas de humanidades, ciencias sociales, y ciencia y tecnología, sin recaer mucho en su función de contextualización.

El segundo, tercero, y parte del cuarto año se llamaron el “ciclo básico”. A lo largo de este ciclo se enseñarían los temas fundamentales de las áreas básicas del Derecho. La reforma pretendía que estos cursos cumplieran la función de integrar y estructurar las disciplinas jurídicas más importantes. Una política metodológica complementaria limitó además el uso

de clases magistrales a un máximo de 30% de las sesiones a lo largo de los cursos básicos de Derecho.

Dado que las materias incluidas en este ciclo son los cursos obligatorios de la carrera de Derecho, la discusión sobre qué debe incluirse dentro del mismo está aún vigente en la Facultad. Es aquí entonces donde la reducción de materias es más notoria. Ya que algunas materias tradicionales fueron reemplazadas por versiones resumidas, otras excluidas, y nuevos cursos enfocados hacia el desarrollo de habilidades fueron introducidos, es claro que la cantidad de información transmitida es menor que en otros currículos tradicionales de Derecho. Fue una decisión que tomó la Facultad, pero las críticas por haberlo hecho han afectado desde el comienzo las posibilidades de éxito de la misma.

De esta manera, en lugar del curso teórico tradicional de Derecho Constitucional General seguido por dos cursos de Derecho constitucional colombiano (uno sobre la organización del Estado y el proceso legislativo, y otro sobre la carta de derechos), la reforma estableció como requisito básico tan solo un curso de Derecho constitucional, en el que la teoría del Derecho constitucional debía aprenderse junto con las características específicas del Derecho constitucional colombiano. Todo esto debía hacerse a través de un currículo basado en PBL en lugar de clases magistrales, el método antiguo. Adicionalmente, esta materia fue diseñada para ser complementada con un curso de Argumentación dedicado al rol del juez constitucional, en el que las decisiones de la Corte Constitucional son analizadas.

Hay otras áreas en que la reducción de los cursos fue aún mayor, como por ejemplo en Derecho Administrativo, que pasó de tres materias sustantivas, Teoría General del Derecho Administrativo, Derecho Administrativo Colombiano I (Sujetos del Derecho Administrativo y Actos Administrativos) y II (Contratos Administrativos), y una de procesal (Procesal Administrativo), a un curso denominado "Derecho Administrativo". Por su parte Derecho Penal pasó de 3 cursos (Derecho Penal General, Especial y Procesal) a un curso denominado "Derecho Penal", así como Derecho laboral pasó de tres cursos (Derecho Laboral Individual, Colectivo y Procesal Laboral) a uno solo llamado "Relaciones Laborales". El área de Derecho Civil no sufrió tantas reducciones, pero tuvo sin embargo que integrar entre sus cursos varios temas que eran enseñados tradicionalmente en otras áreas, como Derecho Comercial y Administrativo. Derecho Comercial pasó de tres cursos a nin-

guno dentro del ciclo básico, aunque a partir del primer semestre de 2005 se reintrodujo en el ciclo básico un curso de Derecho Comercial General.

El área de Derecho Procesal merece algunas consideraciones particulares, dado que parece ser la más "afectada" por la reforma. La reducción fue de ocho a tres materias. Así, Teoría General del Proceso, Procesal Civil General y Procesal Civil Especial fueron integrados dentro del curso denominado "Procedimientos". Otros procedimientos especiales como Laboral, Administrativo y Penal debían enseñarse como parte de los correspondientes cursos de derecho sustantivo, de manera integrada (por ejemplo, Derecho Procesal Administrativo debía enseñarse en Derecho Administrativo y en ¿Qué es lo Público?). Con esto se pretendía contrarrestar la fragmentación entre el derecho sustantivo y el derecho procesal que hace tan difícil que los estudiantes comprendan cómo funciona el derecho en realidad. Al estudiarlo de manera integrada, le encontraría un verdadero sentido a los cursos de Derecho Procesal.

La mitad del cuarto y quinto año constituyeron lo que se denominó el "ciclo de concentración". Este ciclo funciona como una opción, en la que los estudiantes escogen concentrarse en Derecho Privado, Público, o Teoría Jurídica. Aunque fue originalmente diseñado para contener cursos electivos, de hecho algunas materias ubicadas dentro de este ciclo funcionaban como básicas, siendo obligatorias para los estudiantes sin importar su área de concentración, tales como Hermenéutica Jurídica, ¿Qué es lo Público? y Derecho de la Empresa. Así, la lucha por incluir más cursos básicos en el tercer ciclo hizo que el ciclo de concentración desde el comienzo fuera una mezcla entre materias obligatorias y opcionales³.

3 / Como resultado de dichas presiones, y del cíclico triunfo de la tradición, en el año 2005 se introdujeron algunos ajustes con el objetivo de reforzar cualitativamente el ciclo de formación básica y flexibilizar el ciclo de concentración. Los ajustes fueron los siguientes:

1. Inclusión de tres (3) materias nuevas: Derecho Internacional Privado (Derecho Internacional II), Derecho Penal Especial y Derecho Procesal laboral (en el Consultorio Jurídico).
2. Traslado de materias del Ciclo III al Ciclo II: Sociedades, Títulos Valores, Acciones Públicas (Derecho Contencioso Administrativo) y Procesos Ejecutivos y Declarativos.
3. Se eliminaron los cursos de Ensayo y Realidad Social (Argumentación II) de segundo semestre. Los objetivos de este curso y su contenido específico, son retomados en el curso de Sociología Jurídica. El Curso de Hacienda Pública se eliminó y se convirtió en optativa del área de Público. El marco constitucional de la Hacienda Pública, en todo caso, se absorbe en el curso de Derecho Constitucional. El Curso de Mediación, Negociación y Conciliación (argumentación VII) se eliminó y su contenido sustancial se incorporó en los cursos de derecho procesal.
4. Se eliminaron los cursos obligatorios de las áreas de Concentración de público y privado en el Ciclo III. La Facultad decidió ofrecer materias facultativas para que los estudiantes enfoquen su concentración en materias de su interés. Sólo para los estudiantes que optan por la Concentración de Teoría Jurídica, los cursos de Teoría del Derecho Público y Teoría del Derecho Privado, continúan siendo obligatorios. En la práctica, la concentración quedó reducida a menos de un semestre de la carrera.

La organización del currículo de la Facultad se había propuesto superar las limitaciones de los currículos de Derecho tradicionales estructurados alrededor de unas materias divididas por disciplinas académicas que conlleva a una fragmentación en la adquisición de conocimiento. Hecho que se evidencia en la dificultad que presentan los estudiantes para integrar diferentes materias para lidiar con un problema real o cercano a la vida real.

El currículo de la reforma también se orientó hacia la preparación para el trabajo, estructurando los cursos de Argumentación alrededor de los diferentes roles que ejercen los abogados (el juez constitucional, el abogado defensor en materia penal, el litigante en derecho privado y el mediador) y de las áreas de estudio más importantes del Derecho (constitucional, administrativo, privado, laboral, etc.). Sin embargo, puede decirse que el currículo combina este nuevo enfoque, inspirado en el ejercicio de la profesión, mientras conserva a la vez una perspectiva tradicional, que organiza el currículo según la estructura de las disciplinas en su versión “académica” que va desde lo general (cursos básicos introduciendo conceptos básicos) hacia lo particular (cursos especializados en el ciclo de concentración).

Aunque los documentos sobre la reforma del currículo hacen énfasis en el desarrollo de objetivos de aprendizaje de orden superior, como lo hacen los currículos orientados por competencias, el currículo de la reforma no se organizó alrededor del desarrollo progresivo de habilidades, como supondría el enfoque basado en competencias. En efecto, no parece existir ninguna diferencia entre la clase de trabajos que se requieren de los estudiantes a lo largo de los diferentes ciclos, o una línea de desarrollo que se pueda trazar entre las siete materias denominadas “Argumentación”. Con el tiempo, se ha establecido una diferenciación entre los ciclos, más a partir del nivel de especialización de los contenidos que se estudian, que según los grados de habilidad o tipos de destreza que en cada uno se desarrollan.

Evaluación del aprendizaje a lo largo del programa de estudios

Otra novedad del nuevo programa son los llamados “exámenes de facultad”. Mientras que en los programas de Derecho tradicionales en Colombia los exámenes preparatorios se realizan sólo al final de los estudios, los exámenes de facultad son pruebas integradoras que se hacen al finalizar cada uno de

los tres ciclos de la carrera, distintas de los exámenes de los cursos individuales.

Los Exámenes de Facultad tienen por finalidad evaluar la capacidad del estudiante para contextualizar el Derecho (primer ciclo); manejar conocimientos jurídicos fundamentales, integrar y relacionar conceptos, ubicar instituciones dentro del sistema jurídico y resolver problemas complejos (segundo ciclo); y finalmente, medir la profundidad del conocimiento del área de concentración y dominio de temas correspondientes (tercer ciclo).

La implementación del currículo

El reto más grande que enfrentaba una reforma tan ambiciosa como esta era, por supuesto, su implementación. A pesar de avances importantes y de innovaciones introducidas en muchos de los cursos de la reforma, muchas de las cosas que se planearon quedaron en el papel y algunas otras han vuelto a su versión tradicional con el paso de los años. Para entender las dificultades que enfrentó su implementación, debe tenerse en cuenta que la reforma en la Facultad comenzó con un pequeño grupo de profesores de tiempo completo, liderados por el Decano, que la diseñó. Luego se discutió el proyecto de reforma con varios grupos de interés: profesores de cátedra, estudiantes, graduandos, y ex-Decanos. Sin embargo, faltó muchísimo consenso, ya que ante estos grupos el proyecto fue presentado como algo que debía ser y sería implementado. A pesar de algunas negociaciones que derivaron en pequeños ajustes, la reforma fue presentada a los mayores grupos de interesados como una decisión política ya tomada. Así fue percibida la situación, especialmente por los profesores de cátedra (abogados en ejercicio y funcionarios que son vinculados únicamente por las horas de clase que efectivamente dictan, esto es, por hora-cátedra), quienes no solo se sintieron excluidos de las discusiones sobre la reforma, sino también amenazados por creer que posiblemente no tenían cabida en la enseñanza del nuevo currículo (circunstancias estructurales junto con problemas presupuestales habrían hecho eso imposible para ese entonces y en la actualidad, aunque el temor no era infundado) (A. Molina, Entrevista, marzo 15 de 2004).

Aunque la discusión sobre la reforma comenzó en 1995, esta fue diseñada e implementada en menos de un año. Entre el segundo semestre de 1996 y el primero de 1997, la reforma pasó del papel a la realidad, sin mucho tiempo para asegurar que las

nuevas materias lograrían las metas establecidas. Los estudiantes que entraron a la carrera el segundo semestre de 1997 debieron tomar obligatoriamente el nuevo currículo; aquellos que habían empezado el primer semestre de ese mismo año, tuvieron la opción de entrar en el nuevo currículo, y lo hicieron. Las materias que este grupo de estudiantes tomarían, fueron diseñadas durante el semestre inmediatamente anterior.

Una gran parte del trabajo reformador recaía en los profesores de planta de tiempo completo. Algunos miembros del comité para la reforma expresaron su escepticismo sobre la posibilidad de reconceptualizar el Derecho sin tener de antemano tanto los materiales de enseñanza, como los profesores que deberían responder y ser responsables por el nuevo enfoque (N. Espinel, Entrevista, enero 30 de 2004). De hecho, estaban parcialmente en lo correcto. Con altas cifras de rotación del grupo de profesores de tiempo completo, y mucho escepticismo entre los profesores de cátedra y los nuevos, muchas cosas fueron rápidamente readaptadas a los viejos usos, y algunas de hecho, nunca fueron rediseñadas:

“Algunos profesores fueron escépticos. El Decano decidió en contra de sus temores haciéndola [la reforma]. Los profesores de planta estaban seriamente comprometidos con la reforma, apoyándola firmemente. Los disidentes eran externos, profesores de cátedra y medio tiempo. Entiendo que tuvieran razones emocionales y teóricas. Trabajando como lo hacen, dentro de una visión legalista, creen firmemente que la única forma de ser funcional dentro del sistema es enseñando de la misma manera. Ellos pensaban: “Si enseñamos algo diferente, los estudiantes no sabrán lo que necesitan saber”. No tenían el tiempo para entrenarse y planear el nuevo programa. Su prestigio profesional ya no era relevante para la Facultad. Su conocimiento ya no era importante, a menos que estuvieran dispuestos a criticarlo. Era obsoleto. No estaban comprometidos con la educación si no con sus carreras profesionales. Al principio su oposición no iba en detrimento de la reforma ya que el Decano estaba firmemente convencido de lo que estaba haciendo; él trató de convencerlos o al menos de evitar su oposición, ofreciéndoles pequeñas concesiones. Pero con el paso del tiempo ganaron disidentes internos. Los chismes externos comenzaron a erosionar la fe del grupo. Algunos de nosotros estábamos comprometidos con proyectos

totalmente innovadores, pero después del furor de los primeros dos semestres, hubo un proceso de desgaste y estabilización. Era más fácil echarse para atrás. Cuando cometíamos errores los corregíamos volviendo a lo que sabíamos. Tres años después había muchísimas tensiones y dificultades, ya que muchas cosas estaban como antes, a pesar de que el plan era rediseñarlas. Los cursos dogmáticos, por ejemplo, no cambiaron. Cambiamos los métodos de enseñanza, eliminamos algunas materias y creamos otras, pero la mayoría de los cursos tradicionales se quedaron igual. Aunque, insisto, el plan era cambiarlos” (N. Espinel, Entrevista, enero 30 de 2004).

Las dimensiones sociopolíticas del currículo

Contrario a lo que muchos educadores suponen, las decisiones curriculares no se toman con base en la mejor evidencia sobre el conocimiento, habilidades, valores o aptitudes que los egresados deben poseer al momento de graduarse, ni con base en lo que los estudios empíricos sobre el aprendizaje han demostrado, ni con base en las mejores prácticas educativas documentadas en un determinado momento. Múltiples factores entran en juego a la hora de configurar el currículo, y entre ellos no deben pasarse por alto, so pena de promover reformas ingenuas, los aspectos sociopolíticos que están presentes siempre y que pueden jugar y de hecho, juegan en contra de un determinado diseño o cambio curricular en cualquiera de los ámbitos educativos.

Para entender las dimensiones sociopolíticas del currículo de Derecho, a continuación haré uso de los cuatro conceptos que Young (1971) y Bernstein (1971) introdujeron para explicar la organización social del conocimiento: especialización, apertura, estratificación y estatus, los cuales resultan particularmente iluminadores a la hora de entender las reticencias del profesorado hacia adoptar el nuevo currículo, algunos de los retos a lo que se enfrentaron quienes lo planearon y desarrollaron, y ciertos enfrentamientos vigentes en torno al mismo.

La especialización del currículo considera hasta qué nivel se debe reducir su alcance. De acuerdo con Posner (1995), la discusión sobre en qué punto del programa de estudios debe ocurrir la especialización en el currículum es perenne (p. 148). Como se ha mencionado antes, la educación jurídica en Colombia ha sido tradicionalmente general, lo cual quiere decir que el currículo de cinco años se orienta a ofrecer una visión pa-

norámica de las principales disciplinas. Las críticas persistentes sobre las limitaciones prácticas de una educación jurídica que ofrece amplio cubrimiento pero poca profundidad (Colombia, 1995), motivaron las reformas de la Facultad hacia reducir el alcance de la visión panorámica dando espacio para un cierto nivel de especialización, destinando cinco semestres para la visión panorámica, y tres para la especialización en alguna de las tres áreas (Derecho Privado, Derecho Público, y Teoría Jurídica). A pesar de la insatisfacción frente al enfoque tradicional, las discusiones sobre la idea de la especialización resultaron inacabables. Desafortunadamente, en lugar de discutir cual sería el mejor alcance y definición de las áreas de concentración con intención de maximizar su potencial, lo que mas se escucha a diario en la Facultad son quejas de los diferentes sectores sobre los innumerables temas “básicos” que se quedan sin aprender los estudiantes al escoger un área u otra. La visión tradicional sigue presionando hacia un currículo obligatorio de cinco años como la única forma de asegurar la enseñanza de los temas “básicos”.

La negociación entre las dos tendencias ha tenido dos efectos negativos. Primero, la necesidad de incluir dentro de las áreas de concentración todo lo que fue dejado por fuera del ciclo básico ha derivado en áreas demasiado amplias y poco definidas, lo que ha dificultado el efecto de una verdadera especialización después de los tres semestres de concentración. La segunda consecuencia radica en que, con el paso del tiempo, el límite entre las materias obligatorias y optativas se fue corriendo progresivamente dentro de la Facultad hacia un enfoque más conservador del currículo⁴, reduciendo la oferta de electivas a la vez que se hacen obligatorias más materias. En consecuencia, es di-

fícil decir que la idea original de la especialización haya sido exitosa.

El criterio de apertura se refiere al grado de integración entre las áreas. El currículo de la reforma pretendía ser ampliamente abierto: prometía integrar las áreas de Derecho Público y Privado, el derecho sustantivo con el procesal, el Derecho Civil y el Comercial, la teoría y la práctica, etc. Pero como Posner (1995) enfatiza, “las materias no son solo cuerpos de conocimiento sino identidades de los profesores, de manera que la integración de materias amenaza con cambiar la identidad de las personas” (p. 148). La verdad de esta afirmación se evidencia simplemente observando la resistencia a la integración que se ha presentado en la Facultad.

La historia del caso del curso de Propiedad es suficientemente ilustrativa. Era una materia innovadora, que tenía el propósito de reemplazar el curso tradicional de Derecho de Bienes, al integrar el estudio de las disciplinas del Derecho Privado y Público en una única materia, llamada Propiedad. La idea base era que la regulación actual sobre la propiedad dentro de las sociedades capitalistas contemporáneas es una mezcla de normatividad y teorías tanto de Derecho Privado como Público. El primer reto al que se enfrentaron los diseñadores de la reforma fue tratar de encontrar profesores dispuestos a dictarla. Los profesores de Derecho, que generalmente autodefinen su identidad como “privatista” o “publicista”, se negaban a lidiar con la “otra” parte del curso, alegando no sentirse preparados para hacerlo. Una solución provisional consistió en hacer espacio para que dos profesores dictaran el curso a lo largo del semestre, cada cual definido a partir de una “identidad” diferente. Se invitó a los profesores para discutir el programa en común, y distribuir los temas entre sí. Aunque se esperaba poder integrar el programa a través de la integración entre los instructores, con el pasar del tiempo, el curso se enfrentó a los problemas asociados con su propia naturaleza: se había convertido en dos mini cursos, dictado cada uno a lo largo de siete semanas. La única forma de resolver el problema fue asignar nuevamente un solo profesor para cada curso (C. Rosas, Entrevista, marzo 29 de 2004). Los profesores de Derecho Público parecen haber abandonado la materia. Durante el semestre en observación, se dictaron dos secciones de la misma, una por un profesor orientado

4 / El proyecto original de reforma consistía en seis semestres obligatorios y cuatro semestres de concentración. Las discusiones iniciales con los profesores de cátedra generaron un séptimo semestre mixto, incluyendo dos materias obligatorias: Derecho de Familiar y Hacienda Pública. Luego cuando cada una de las áreas se estaba diseñando, la presión por incluir lo que se había dejado por fuera llevó a la inclusión de un curso obligatorio de cada área diferente a aquella escogida por el estudiante. Una de las modificaciones más recientes consistió en reconocer que si esos cursos básicos eran obligatorios, su ubicación adecuada debía ser el ciclo básico y no el ciclo de concentración. En consecuencia, tres materias más se convirtieron en obligatorias, y la totalidad del séptimo semestre fue reconquistado por el enfoque tradicional. Yo lo veo como una tendencia de la contra-reforma. Visiones más optimistas de algunos colegas interpretan estos movimientos como las últimas concesiones hechas al enfoque tradicional, con el fin de lograr un acuerdo duradero sobre el currículo, previniendo que sufra icambios adicionales (Grupo focal: reunión F, marzo 29 de 2004).

hacia la Teoría Jurídica (análisis económico del Derecho), y la otra que, habiendo evolucionado hacia el curso “clásico” de Derecho Privado sobre propiedad, incluía únicamente dos sesiones en las que el profesor hacía una presentación en Power Point sobre algunos temas relevantes del Derecho Público (Grupo focal: profesores de cátedra, enero 29 de 2004).

En la práctica en el currículo de la Facultad ha habido más bien poca integración. El objetivo de integrar los cursos de derecho comercial con derecho civil simplemente fracasó, alimentando la idea de que el derecho comercial era un vacío del programa reformado. En consecuencia, pareció “natural” la adición de materias obligatorias de derecho comercial ocurrida recientemente (Registros del Comité Curricular, marzo 29 de 2004).

El objetivo de integrar los aspectos procesales del derecho contractual con los cursos de obligaciones y contratos también ha fracasado, ya que, ante la imposibilidad de cambiar la concepción de “su” materia, para adoptar una visión integrada del derecho de los contratos, los profesores perciben el nuevo contenido como una adición y obviamente declaran no tener tiempo suficiente para “cubrir” temas “adicionales” a los de los cursos existentes (O. Santos, marzo 29 de 2004).

Algunos buenos ejemplos de integración fueron aquellos cursos en los que confluyeron el estudio de la doctrina y la teoría jurídica, dictados por profesores con un profundo conocimiento de ambos temas, como ha sido el caso esporádico de materias como Derecho Constitucional, Derecho de Familia, Teoría del Derecho Privado y Teoría del Derecho Público. Desafortunadamente, se ha realizado más en consecuencia de una iniciativa individual que como resultado de una estrategia planeada y sostenida de la Facultad.

La estratificación se refiere al valor diferenciado que le es asignado a los diferentes tipos de conocimiento (Posner, 1995, p. 148). Como ha demostrado el análisis de Kennedy (1983), el currículo tradicional en Derecho es altamente estratificado. Le asigna el mayor valor a los cursos dedicados a enseñar doctrina o normatividad (lo básico), considerada como “el derecho”, y el menor valor a las materias que pretenden explorar las interconexiones con otras disciplinas, o intentan una elaboración teórica, o la crítica a una doctrina. Es-

tas últimas son consideradas “legalmente relevantes” (la periferia⁵), pero su enseñanza no se equipara a la enseñanza del Derecho (R. Arango, documento no publicado, 2000). La reforma del currículo trató de subvertir esta organización jerárquica. Una estrategia consistió en integrar dentro de las materias el análisis de teoría y doctrina; la segunda se basó en incluir dentro del “Ciclo Básico” los dos tipos de cursos, y no simplemente los tradicionales. De acuerdo con la reforma, Derecho Penal es tan básico como Historia de las Instituciones Jurídicas, y Derecho Administrativo es tan básico como Derecho Comparado. Algunos profesores incluso piensan que la Facultad estaba dándole demasiado protagonismo a los cursos teóricos (den-

5 / Utilizo aquí la distinción centro-periferia desarrollada por Duncan Kennedy (1983) para explicar, en el contexto de la educación jurídica anglosajona, el predominio del derecho privado como el corazón del derecho a pesar de los importantes desarrollos ocurridos en otras disciplinas jurídicas (Derecho Constitucional, por ejemplo) a lo largo del siglo XX. Kennedy argumenta por qué el componente central del currículo de derecho es la doctrina, entendida como el conjunto de reglas y principios aplicables en materia de contratos, propiedad y responsabilidad civil, esto es, la enseñanza del derecho tal como existía en el siglo XIX: libertad contractual, el carácter sagrado del derecho a la propiedad privada, y las múltiples limitaciones a la responsabilidad civil (p. 8). Kennedy (1983) muestra cómo la validez de este currículo fue cuestionada a lo largo del siglo XX y su carácter conservador se vio modificado substancialmente mediante la introducción de cursos de derecho público, estudios interdisciplinarios, educación clínica, análisis político y económico del derecho etc. La introducción de todos esos elementos, sin embargo, parece haber dejado intacta la doctrina del derecho privado como el corazón de la educación jurídica.

En nuestro medio, la introducción en el currículo de temas como el derecho laboral y la seguridad social desde mediados del siglo pasado, y más recientemente de los temas de derecho y sociedad, teorías de la justicia, y los distintos intentos de la última década por constitucionalizar el derecho privado, permeando su interpretación con argumentos de interés público, así como el llamado nuevo derecho, como expresión que recoge los usos antiformalistas y políticamente estratégicos del derecho, pueden ser considerados procesos paralelos a los descritos por Kennedy (1983). Aunque al igual que él lo hace, debemos reconocer que todos ellos continúan siendo periféricos con respecto al centro de la enseñanza jurídica que sigue estando centrada en el estudio de las reglas contenidas en los códigos civil, comercial, procesal, etc.

La ideología que subyace a esta visión está compuesta según Kennedy, de una serie de presunciones acerca de la coherencia racional y lógica de las normas del derecho privado que lo muestran como auténtico derecho, mientras que la periferia es política:

¡El centro es el derecho como es, mientras que la periferia es un ideal! El centro es individualista, la periferia es colectivista. El centro es unitario y lógico, es el campo del razonamiento puramente jurídico que va de los principios y las premisas generales a las reglas y soluciones particulares. El resultado de ese razonamiento es jurídico y por lo tanto correcto independientemente de si está bien o mal en términos éticos. El derecho se convierte en una máquina que arroja resultados necesarios; ser bueno en el derecho equivale a operar bien la máquina. La periferia es el reino de la escogencia, del pluralismo, de la textura abierta, de la libertad por oposición a la necesidad (pp. 10-11, traducción libre).

Estas creencias están tan firmemente arraigadas en la vida diaria de las facultades de derecho que hace casi inevitable que los estudiantes consideren como única posibilidad de desarrollo profesional la operación de la máquina del derecho. Después de todo, es para ese tipo de práctica que las facultades de derecho preparan y es en función de ella que definen su misión.

El argumento de Kennedy (1983) no es solo que esta concepción es limitada, sino que es errónea. Para empezar, las normas del derecho privado no son coherentes, racionales o unitarias. La única forma de verlas como tales es por vía de ignorar sus contradicciones internas en donde, por ejemplo, dos visiones económicas, una individualista y otra comunitarista se enfrentan permanentemente. En segundo lugar, la distinción entre centro y periferia es falsa pues dichas contradicciones no se pueden entender sin referencia a la periferia: sociología jurídica, análisis económico del derecho, proceso político, teorías de la justicia, etc.

tro de lo que generalmente se incluyen las Argumentaciones) en detrimento de cursos de dogmática básica como Comercial, Administrativo o Derecho Procesal. De acuerdo con ellos, la Facultad ha optado por formar teóricos en lugar de practicantes (C. Tono, Entrevista, mayo 2 de 2004).

El resultado es que el currículo reformado no ha logrado subvertir por completo la estratificación tradicional, mientras que ha ofrecido un nuevo campo de lucha estéril entre “prácticos” y “teóricos”. Los estudiantes sufren las consecuencias de este conflicto, especialmente, la falta de articulación e integración entre ambas perspectivas, cuando cada bando subestima el punto de vista del otro, y el tipo de educación que cada uno está ofreciéndoles (Grupo focal de estudiantes, febrero 9 de 2004).

El estatus de los cursos individuales está directamente relacionado con la estratificación del currículo. Contrario a la intención de los reformadores, la reforma ha mantenido cursos de primera y segunda clase. Varios factores contribuyen a construir el estatus de los cursos. El más evidente es el número de cursos asignados de cada área, el número de créditos de cada materia, y, como elemento más importante, el número de profesores de tiempo completo trabajando en el área, así como su prestigio profesional.

Un claro ejemplo de un curso de primera clase dentro del currículo es Derecho Constitucional. Varias razones contribuyen a su estatus: está ideológicamente alineado con la nueva Constitución y su espíritu, es un área de estudio en la que la doctrina y la teoría van de la mano naturalmente, hay un grupo numeroso de profesores de tiempo completo con títulos de Ph. D. en Derecho Constitucional y Teoría Jurídica, y el Decano que promovió la reforma es un constitucionalista. Finalmente, como en otras áreas, es cierto que hay tan solo un curso básico denominado “Derecho Constitucional”, sin embargo, a diferencia de otras áreas en las que los cursos básicos no tienen complemento, esta materia está complementada por otros dos cursos obligatorios de “Argumentación”: “Juez e interpretación constitucional” y “Proceso legislativo y políticas públicas”, este último enfocado casi exclusivamente al proceso legislativo. Como consecuencia de este diseño, la reducción del número de materias en otras áreas no parece haber afectado en la reforma el área de Derecho Constitucional. No hay duda de que la propia orientación profesional del Decano promotor de la reforma, primero como Constituyente y luego como Magistrado de la Corte Constitucional, jugó un importante rol en

el diseño de la misma. Finalmente, a partir de creación de la Corte Constitucional desde 1991, y gracias a la cercanía de la Facultad a la misma, surgió una nueva e interesante oportunidad profesional para los graduandos de la Facultad.

Son varios los cursos afectados por el estatus de segundo nivel. El caso del área de Derecho Procesal es bastante notorio, ya que sufrió la mayor reducción de materias como consecuencia de la reforma, Los profesores de Derecho Procesal se quejan constantemente, diciendo que el procesal es la “Cenicienta” de la reforma curricular (S. Fino, Entrevista, abril 29 de 2004). Estos reclamos están justificados si se considera que la reforma redujo el área de ocho a tres cursos. Así, Teoría General del Derecho Procesal, Derecho Civil General, y Procesos Civiles Especiales, fueron integradas en un solo curso denominado “Derecho Procesal”. Los demás procedimiento especiales como el laboral, administrativo y penal, se supone deberían enseñarse como parte de su correspondiente curso “sustantivo”, de manera integral. Aparentemente esta promesa no se cumplió, dado que los cursos básicos que se empezaron a dictar fueron más bien “teorías generales”, y no materias que integrarían la teoría y la práctica, ni mucho menos el derecho sustantivo y procesal. Los profesores que enseñan estas materias las consideran como teorías generales. La queja, sin embargo, no toma en cuenta que al menos tres de las cuatro Argumentaciones se planearon como oportunidades para que los estudiantes aprendieran Derecho Procesal: Argumentación en el Proceso Civil, Argumentación en el Proceso Penal, y Negociación, Mediación y Conciliación hacían parte de esta área, haciendo el argumento de la reducción menos justificable. Sin embargo, los profesores de Derecho Procesal no perciben estas materias como “verdaderos” cursos de procesal (aunque algunas veces sean ellos mismo quienes los dicten). Adicionalmente, si la integración de aspectos procesales dentro de Obligaciones y Contratos hubiera ocurrido como se planeó originalmente, la idea de la irrelevancia del Derecho Procesal sería infundada. En la práctica, sin embargo, parece cierto que los temas procesales están siendo ignorados dentro de los cursos dogmáticos, argumentándose como razón principal la falta de tiempo para estudiarlos (J. Bahamón, Entrevista, mayo 8 de 2004).

Ahora que estamos estudiando los aspectos sociales y políticos del currículo, es importante considerar el hecho de que el Derecho Procesal ha sido siempre considerada un área débil para los abogados

Uniandinos, lo que no ha cambiado con la reforma (por ejemplo dos de los seis empleadores entrevistados han trabajado únicamente con abogados Uniandinos graduados antes de la reforma y ambos expresaron que los graduandos de la Facultad no saben de procesal y que tampoco les gusta litigar). Sin embargo, el argumento de la reducción ha sido Usado como una excusa por los profesores actuales para justificar su imposibilidad de superar estas críticas de vieja data. El punto es que el Derecho Procesal prepara a los abogados para litigar, y el litigio no es la rama profesional preferida por los abogados Uniandinos. Cuáles sean las razones para lo anterior es algo que requiere de mayor investigación. En cualquier caso, no pueden ignorarse las razones socioculturales que hacen que los abogados Uniandinos prefieran ejercer como consultores en lugar de litigantes.

En resumen, las perspectivas curriculares estudiadas, las concepciones sobre el aprendizaje y sobre cual conocimiento es de mayor valor, así como los aspectos sociológicos y políticos del currículo me han servido como marco para comprender y ayudar al lector a comprender algunas características del currículo oficial respecto del operativo. No solo muchos de los retos enfrentados por el currículo oficial en el proceso de implementación, sino muchas de las actitudes y decisiones tomadas en la práctica por miembros del profesorado y los sucesivos decanos cobran sentido al ser observadas desde los aportes de las teorías críticas.

En lo que sigue, presentaré mi propia experiencia como docente dentro de la reforma, al modo de un estudio de caso sobre el aprendizaje basado en problemas, tal vez la innovación de la reforma de 1997 que más resonancia ha tenido dentro de la facultad, en otras facultades de la universidad y en otras facultades de derecho a nivel nacional e internacional.

Estudio de caso⁶.

Un componente central de la reforma a la enseñanza del derecho, fue la adopción del aprendizaje basado en problemas ("Problem based learning," en adelante PBL). El PBL fue presentado inicialmente en la facultad como un método innovador para el aprendizaje del Derecho más compatible con nuestra tradición jurídica que el método del caso.

En efecto, el método del caso, que nunca llegó a ser implementado del todo, siempre fue sujeto de críticas en el ámbito jurídico colombiano por ser un método diseñado para la enseñanza de decisiones judiciales, supuestamente más adecuado para estudiar los sistemas jurídicos del Common Law, basados en el valor del precedente, que para la enseñanza del derecho codificado. Aunque carente de justificación, esta percepción frecuentemente compartida por los profesores pudo ser una de las razones por las que el método del caso nunca echó raíces en la enseñanza del derecho en Colombia. Por el contrario, el PBL estaba siendo implementado en la Universidad de Maastricht (Países Bajos) para enseñar un programa de Derecho continental (codificado), y parecía superar estas y otras críticas subyacentes al método del caso.

La crítica más común al método del caso consiste en que no forma a los estudiantes para pensar como abogados, ya que se hace énfasis en la solución del caso en lugar de formar para llegar a una respuesta propia (Hawking-Leon, 1998 # 133). Así, los estudiantes aprenden cuál fue la decisión de una Corte en particular, en lugar de aprender cómo lle-

6 / El presente es un estudio de caso adelantado por mí actuando a la vez como observadora interna y externa a la Facultad. Soy egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, y he trabajado ahí durante los últimos 16 años de mi vida, prácticamente mi vida profesional completa, excepto por un año en el que trabajé en una oficina de abogados y los años del doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

En cuanto a la reforma al programa de estudios de la Facultad, participé desde el comienzo a lo largo de su preparación e implementación como miembro del comité de diseño de la reforma, ayudando en el rediseño de los cursos, introduciendo el PBL en mis propias materias, y entrenando a nuevos profesores en la implementación del método mismo. Desde hace algunos años, he estado analizando mi propia práctica como docente, discutiendo con mis colegas asuntos comunes a nuestro propio conocimiento de la enseñanza del Derecho, ya que me interesa mejorar la educación jurídica y no solo desde un punto de vista técnico. Este interés nace directamente de mi experiencia, mucho antes de considerar adelantar una investigación formal sobre el tema. Mi compromiso consiste en hacer crecer el potencial de la educación jurídica para ayudar a construir una sociedad más justa y ofrecer una educación capaz de formar profesionales comprometidos con la justicia social y los valores democráticos. Es por ello que intento estudiar los métodos de enseñanza y educación que promueven prácticas democráticas en el salón de clase, y el método PBL cuenta con un potencial en este sentido que quisiera explorar con mayor profundidad en el futuro.

Las observaciones en que se basa la siguiente descripción fueron adelantadas por un colega y por mí en mi sección de Introducción al Derecho y en el curso de Ética Profesional en los años 2000 y 2002.

gar a la mejor resolución del caso por sí mismos. Por el contrario los problemas, como situaciones de facto abiertas, los obliga a encontrar sus propias respuestas. Algunas otras críticas apuntan hacia la inadecuada implementación del método, tales como el uso del método simplemente para la enseñanza de la normatividad vigente, o como ejemplos dentro de una clase magistral, etc (Sheppard, 1997 # 506).

Al decidir que la experiencia de Maastricht podría ser útil a nuestra Facultad, se propuso que algunos docentes viajáramos a Maastricht precisamente a explorar la posibilidad de usar el método en la Facultad. Ese mismo año, un grupo de 12 profesores que me incluía, recibimos un corto entrenamiento sobre PBL en la Universidad de Maastricht, con el fin de adquirir familiaridad con el método y explorar la posibilidad de introducirlo en la Facultad. Como resultado de la experiencia, algunos de nosotros introdujimos el PBL en nuestros cursos el semestre siguiente. Aunque algunos profesores del grupo que viajó a Maastricht originalmente, decidieron no implementarlo en sus clases, todos participaron en el entrenamiento de nuevos profesores, y en la preparación de materiales de PBL para los talleres de entrenamiento.

A lo largo de los años, varios grupos de docentes de nuestra Facultad y externos, han participado en talleres similares pero más cortos al que nosotros tomamos en Maastricht para aprender a usar el método y escribir problemas. El entrenamiento original que nosotros recibimos consistió en un taller de dos semanas en el que tuvimos una inmersión en el método experimentándolo, primero como estudiantes simulando sesiones de clase, luego observando clases en que el método era implementado, y finalmente diseñando problemas que pudieran ser aplicados en nuestros propios cursos. Durante estos años, hemos introducido cambios en el método, con la intención de ajustarlo a las dificultades propias de nuestro sistema educativo.

El PBL en teoría

El PBL es un método de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo primordial es despertar en los estudiantes una motivación interna por aprender y desarrollar habilidades de investigación, diálogo y resolución de problemas. Su base educativa proviene del método de indagación de Dewey, pero su estructura actual nace de la enseñanza de Medicina en Estados Unidos, donde surgió como respuesta a la fragmentación de los estudios médicos y a la falta de motivación de los

futuros practicantes, dado el estudio asignaturas aisladas, sin ningún sentido de su uso o propósito conocido (Barrows, 1994).

Barrows (1998) describe la metodología PBL como un método de enseñanza específico que abarca todos los posibles objetivos académicos: la interiorización profunda de un complejo conjunto de conocimientos, el desarrollo de habilidades efectivas de resolución de problemas clínicos, y el desarrollo de una insaciable curiosidad y deseo continuo de aprendizaje.

La metodología PBL comparte la idea constructivista de que el conocimiento previo juega un rol muy importante en determinar la adquisición de nuevo saber por parte del estudiante. El PBL hace explícito el uso del conocimiento personal previo del estudiante para la construcción del nuevo, como se evidencia en las diferentes etapas del método.

El proceso del PBL se presenta sucintamente en lo que algunos de los educadores que lo aplican denominan "Los siete pasos": 1. Leer el problema y clarificar términos desconocidos, 2. Lluvia de ideas: ¿Cuál es el problema?, 3. Lluvia de ideas: ¿Qué sabemos?, 4. Lluvia de ideas: ¿Qué no sabemos?, 5. La identificación de problemas de aprendizaje, 6. Estudio independiente y, 7. Plenaria para compartir y criticar los hallazgos de cada cual.

Un problema en particular es utilizado como pretexto para identificar qué saben y qué no saben los estudiantes para la adecuada resolución del problema. Lo que necesitan saber para resolver el problema son las metas de aprendizaje, esto quiere decir, los temas que deberán revisar en la etapa de estudio individual, que deben adelantar entre la primera y segunda sesión tutorial sobre cada caso. En esta última la información y el conocimiento adquirido es discutido y refinado.

El método promueve la adquisición de habilidades de aprendizaje para la vida, compartiendo entre el grupo ideas sobre cómo resolver los problemas, investigando, aplicando el conocimiento adquirido, y criticando lo descubierto por cada cual en pequeños grupos de discusión. Así, no es simplemente un método de enseñanza, sino también una estrategia de diseño curricular que pretende motivar estrategias de aprendizaje específicas (Engel, 1991).

Adicionalmente, los promotores del PBL afirman que prepara mejor a los estudiantes para su ejercicio profesional, ya que llegan a resolver problemas de la vida real (Harland, 1998): problemas similares a aquellos que los profesionales encuentran y resuelven en su labor diaria.

Adicionalmente, el PBL cuenta con un carácter democrático en la medida que se basa en el aprendizaje entre pares y obliga a los profesores a compartir el control del conocimiento y de la clase con los estudiantes (Margetson, 1991). Por ejemplo, el moderador y secretario juegan papeles claves en la dinámica del PBL, descentralizando el manejo de la clase. El moderador es un estudiante encargado de dar los turnos para hablar, dirigiendo el debate por medio de preguntas, controlando la pertinencia de las intervenciones. El secretario es otro estudiante quien toma notas en el tablero para sintetizar las ideas relevantes expuestas durante la sesión.

La reforma curricular de la Facultad comparte varios objetivos con el PBL: integración del conocimiento, aprendizaje contextualizado, desarrollo de habilidades prácticas, etc. y de alguna manera, el nuevo programa de estudios parece diseñado para ser dictado por medio del PBL. En este sentido, y aunque el PBL no es el centro de la reforma en la Facultad, éste ha jugado un papel tan central dentro del proceso de reforma que ésta es vista por muchos estudiantes y profesores como un cambio metodológico, y más específicamente, como el uso del PBL para la enseñanza del Derecho. De hecho, de más de 20 entrevistas que realicé sobre la reforma, solo dos personas dijeron que el PBL no era el centro de la misma. Para la mayoría de los entrevistados la reforma es una, y la misma con la introducción del PBL en la Facultad.

El PBL en acción: Reacciones de los estudiantes

En la última clase del curso de Introducción al Derecho, distribuí una encuesta informal y anónima, interrogando a los estudiantes sobre sus opiniones alrededor del método de aprendizaje y enseñanza implementado en el curso. Fueron establecidas tres preguntas: ¿Qué es lo que más le gusta del PBL? ¿Qué es lo que menos le gusta del PBL? ¿Qué le cambiaría a este curso? Sorprendentemente, los estudiantes identifican características positivas en el método, con las que creo que el método cuenta, pero que nunca les mencioné. Como aspectos positivos del PBL, ellos indican: autonomía de pensamiento, desarrollo de la investigación, argumentación, y habilidades analíticas, tener un contexto práctico para el aprendizaje de la teoría ("jugar a ser abogado"); involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, tener la oportunidad de elaborar sus propias opiniones basándose en las lecturas, dar opiniones diferentes y ser guiados a lo largo de la discusión, aprender a aprender por sí mismos, aprender a escuchar la opinión de los demás,

fomentar el estudio en la casa, aprender a escribir un concepto jurídico, y aprender a manejar más eficientemente el tiempo de estudio. Una investigación posterior será necesaria para evaluar cuando y cómo estas características se dan como consecuencia de la aplicación del PBL.

También a través de su experiencia, los estudiantes identifican casi todas las dificultades a las que se enfrentan los profesores en la enseñanza EE.UU.ando la metodología del PBL: en la ausencia del rol de autoridad tradicional que juega el profesor, los estudiantes se sienten confundidos a consecuencia de la complejidad de algunos problemas, de los puntos de vista opuestos expresados en las lecturas asignadas, y de las opiniones encontradas expresadas por sus mismos compañeros. Expresan también la falta de un marco conceptual general sobre cada tema, ya que deben aprender los detalles pero no reciben una estructura explícita sobre la materia, cosa que los profesores normalmente hacen. En otras ocasiones se aburren, ya que se aplica el mismo esquema de discusión una y otra vez, o se aburren de escribir tantos informes sobre demasiados problemas. Algunas veces, se sienten desanimados por la falta de tiempo para aprender ciertos conceptos, la falta de clases magistrales para clarificar sus puntos de vista, y la escasez de libros en la biblioteca. De todo lo anterior, el problema que parece más fácil de resolver es el de la timidez, que se trabaja con el tiempo mientras se van acostumbrando a hablar en público.

He confirmado estas percepciones en entrevistas formales, así como en conversaciones informales que he sostenido con mis estudiantes de Ética Profesional el primer día de clases el verano de 2002. Luego de presentar el programa del curso, anuncié que experimentaríamos lo que denominé una versión extrema⁷ del PBL, donde ellos mismos deben elaborar el problema que estudiarán. Pablo levantó la mano y dijo, "¿Sabes? El PBL no es muy bien recibido entre los estudiantes. Espero que este curso no tengan muchos PBLs que desarrollar, de lo contrario no llegaremos a ningún lado". Le agradecí por traer a colación el tema, y le pregunté al grupo si consideraba que el PBL no los llevaba a ningún lado. La respuesta inme-

7 / He creado el término iPBL extremo para identificar una adición experimental al método, consistente en pedirle a los estudiantes que piensen y escriban por sí mismos los problemas para el curso. Primero, la clase se divide en cuatro o cinco grupos pequeños de cuatro o cinco personas. Cada semana un grupo deberá ser responsable por escribir el problema y seleccionar algunas lecturas claves para discutir la próxima semana. Yo me reúno con el grupo por adelantado para discutir sus ideas, y para ofrecerles mi ayuda con las lecturas si la necesitan. Informaré en detalle sobre este experimento como parte de un proyecto de Investigación en Acción actualmente en curso.

diata fue un “sí”, emitido caóticamente por la clase mientras varios estudiantes empezaron a hablar al tiempo. Les di turnos para hablar:

Pablo:

Perdemos demasiado tiempo en la lluvia de ideas. Es enriquecedora, pero no nos guía ni ayuda a aterrizar el tema.

Diana:

Si el tema es demasiado general, permanece como general ya que no sabemos qué aspectos deben estudiarse a profundidad.

Ana:

La sesión se convierte en un “opinadero” porque los estudiantes no hacen las lecturas, y el profesor no dice que opiniones están bien y cuales no.

Profesor:

¿Es esa la función del profesor?

Ana:

(Su cabeza y movimiento corporal indican un “sí”) Si leer fuera suficiente, ¿para qué vengo entonces a clase?

Profesor:

¿Todos los cursos de PBL son así?

Nuevamente todo el mundo habla al mismo tiempo. Algunos nombran cursos en los que la metodología PBL funciona, y otros en los que no. No hay un acuerdo claro en los cursos que mencionan: “Derecho Constitucional con X es bueno” “No, cero!”. Nuevamente debo repartir turnos para que intervengan:

Pablo

De todas formas, uno le cree más al profesor que a un estudiante.

Profesora:

Entonces tú no crees en el aprendizaje a través de tus compañeros.

Pablo:

Solo funciona si hay alguien conciliando los desacuerdos. Sin la intervención de una tercera persona actuando como autoridad, nadie cambia su punto de vista.

Sonia:

¡S, es importante tener un buen moderador. Algunas veces un estudiante pierde un montón de tiempo hablando basura, y el profesor simplemente lo deja.

Diana:

Creo que el PBL funcionaba en mi clase de Obligaciones, porque el profesor nos daba una respuesta conclusiva al problema.

Profesora:

Entonces la metodología PBL funciona precisamente cuando no es PBL.

Diana:

Pues, el profesor en esa clase no actúa como tutor, sino que dicta una clase magistral activa⁸.

Ana:

Yo tengo un ejemplo en que el PBL si funciona: en el curso de Contratos. Es un buen sistema. Antes de clase, teníamos que discutir el problema en pequeños grupos. Entonces cuando llegábamos a clase ya habíamos descartado los asuntos irrelevantes, enfocándonos en las verdaderas dificultades que habíamos encontrado enfrentándonos al problema.

Profesora:

Parece un buen sistema para evitar que se hable basura en clase. ¿No les parece?

Ana:

Así es.

Profesora:

Pues no es que yo defienda a muerte la metodología PBL, pero si el aprendizaje activo. Sinceramente creo que el aprendizaje es un proceso personal. Nadie le enseña mucho a nadie. Los profesores ayudan trazando el camino. Las clases magistrales funcionan bien solo para personas que ya están motivadas a ponerles atención. Los métodos de aprendizaje activo ayudan a las personas a involucrarse inicialmente. El PBL no busca dar una respuesta “correcta” a un problema, un problema con una única respuesta correcta no es un problema. Pero esto no significa que cualquier respuesta pueda funcionar. Significa usar la razón y aprender de la discusión de tus puntos de vista con otros. Nuestros puntos de vista se enriquecen y aún se modifican a través del diálogo, pero aprender a través del diálogo implica escuchar a los demás, y eso no es fácil. Los estudiantes están acostumbrados a ser psicológicamente dependientes de la autoridad del profesor, es por esto que ustedes no tienen la disposición psicológica de aprender del otro. En este curso vamos a experimentar con una versión extrema de PBL, pero nosotros podremos discutir lo que estamos haciendo, y hacer ajustes

8 / En la Facultad se conocen como magistrales activas a aquellas clases en las que el profesor combina magistrales como alguna forma de diálogo, cuestionando o realizando actividades no muy frecuentes dentro de una magistral.

si sentimos que así debe ser. Estaré abierta a sus comentarios.

Así, después del sermón en contra de las clases magistrales y de la autoridad de los profesores, hice uso de mi autoridad para imponerle el PBL a un grupo que no lo apreciaba mucho. A finales del curso de verano, tuvimos una sesión similar. Afortunadamente, esta vez dijeron que la versión extrema de PBL funcionó muy bien en clase. Posteriormente, las encuestas realizadas por la Facultad a los estudiantes confirmaron que las percepciones de los estudiantes del curso fueron altamente positivas. De hecho, ese año obtuve el premio concedido por la facultad al mejor profesor de plante, gracias a la postulación que realizó un colega y que respaldaron mis alumnos.

Pablo:

(Es el mismo estudiante que el primer día de clase dijo: "A nosotros no nos gusta el PBL")
Oigan! El PBL extremo funcionó bien!

Profesora:

Me alegra que digas eso. ¿Por qué te gustó?

Pablo:

Porque las discusiones estaban realmente enfocadas, y fuimos capaces de llegar a conclusiones.

Profesora:

¿Cómo pueden describir la experiencia los grupos encargados de moderar las sesiones?

Daniel:

Fue divertido poder crear nuestro propios problemas.

Diana:

Uno sabe que la gente no lee, por lo que teníamos que estar preparados para darles claves para la discusión.

Cristina:

Los problemas han sido interesantes, verdaderos dilemas. Me gusta el PBL como una herramienta didáctica sin tener que investigar tanto.

Fabio:

...y sin tener que escribir informes.

Profesora:

Les pedimos que escriban informe precisamente para asegurarnos de que están investigando y leyendo. Ustedes lo hicieron de una manera distinta: el grupo responsable por cada problema debía investigar para elaborar el problema, y posteriormente leer para moderar la sesión.

Fabio:

Ha sido un curso bastante interesante. Me gustaba venir a clase a pesar de estar en vacaciones.

Profesora:

Ustedes han debido motivar también a sus propios compañeros. El compartir la responsabilidad por el éxito de cada sesión, y en general la de todo el proceso, ¿no le parece un asunto ético?

Carolina:

Esto funciona para los cursos de verano, no sabría si dentro de los semestres normales. Si no leo acá para una clase no es un problema, pero en otras materias hacen quizzes.

Profesora:

¿No les parece deprimente que las notas deban ser su motivación para leer?

Ana:

Es aún más deprimente ir a clases aburridoras. La profesora les lee entonces parte de la reflexión que uno de sus compañeros escribió como tarea. En su trabajo, el estudiante reflexiona sobre una de nuestras discusiones en clase, admitiendo que gracias a esta cambió su manera de pensar sobre las responsabilidades de los abogados, especialmente sobre el principio de confidencialidad entre el abogado y su cliente. La discusión continúa:

Profesora:

Para mí, la reflexión de ella evidencia que no hemos perdimos nuestro tiempo durante los últimos dos meses. Según entiendo ustedes han opinado reiteradamente que la segunda sesión de PBL es una pérdida de tiempo; "¿para qué discutir mi punto de vista si estoy plenamente convencido de mi verdad y nadie me va a hacer cambiar mi opinión sobre estos temas?" Bueno, pues parece que algunos de ustedes sí han cambiado su opinión acerca de temas sobre ética y responsabilidad profesional.

Carolina:

¡Eso sí que me sorprendió! En el problema de esta semana, por ejemplo, el martes pasado nadie realmente consideró en serio el punto de vista del congresista. Ahora pensamos todo lo contrario!

Retos educativos del PBL

He encontrado que algunas de las dificultades que los estudiantes experimentan en un ambiente de PBL son fácilmente superadas en algunas semanas. Con la guía adecuada, por ejemplo, aprenden a escuchar a los demás, y a ser críticos frente a los autores y las opiniones que ellos mismos y sus com-

pañeros exponen. Sin embargo, algunos otros retos parecen ser más perennes.

El rol del tutor

A pesar de la teoría sobre el PBL, la moderación de las sesiones recae en gran parte en el profesor, por lo menos mientras estudiantes y profesores adquieren conocimientos suficientes sobre el manejo del método. Cuando comenzamos a implementar el PBL, algunos profesores entendieron que demandaba mayor actividad por parte de los estudiantes y pasividad por parte de los profesores, y por tanto se abstendrían de darle dirección a la discusión, ya que consideraban que su intervención implicaba detener el proceso de pensamiento de los estudiantes.

Como puede evidenciarse en la conversación de los estudiantes de Ética Profesional transcrita anteriormente, estos aún identifican el rol del tutor como quien les determina qué está bien o mal. Cuando los profesores se abstienen de hacerlo, como se recomienda hacerlo cuando se aplica el PBL para estimular a los estudiantes a desarrollar su propio criterio y a cultivar su autonomía, estos últimos se sienten perdidos. Quejas sobre esa falta de dirección resultó en una participación más activa por parte de los tutores; “el PBL requiere mucho trabajo por parte del estudiante. Al principio, los profesores ni siquiera moderaban; ahora por lo menos guían la discusión”. (Juan Carlos L)

Uno podría decir que una cosa es darle a los estudiantes la respuesta “correcta”, y otra es guiar la discusión. El PBL no exige que los profesores sean silenciosos y pasivos. Exige sí que cambiemos nuestro rol central, dejando de ser simples transmisores de información hacia otro y convirtiéndonos en cambio en alguien que los ayudará a encontrar su propio camino. Reconozco sin embargo la dificultad de dicha tarea, y estoy segura de que mi propio proceso de enseñanza no es siempre un ejemplo exitoso de cómo debe hacerse.

El papel de los estudiantes

Los informes son una característica más de nuestra versión “bananizada”⁹ de PBL. Le hemos incluido al método el requerimiento de un informe investigativo, que cada estudiante debe entregar al final de

la segunda sesión. El informe es calificado y comentado por el profesor. El informe calificado debe producir un cierto nivel de investigación y lectura antes de la segunda sesión, para que así la clase se convierta en un centro de debate informado, algo imposible si nadie ha leído. En esos informes, los estudiantes deben ir más allá del problema, cubriendo además contenido suplementario relacionado directamente con los objetivos de aprendizaje, aunque no directamente con una posible solución del problema en sí. Los profesores han notado que la calidad de la discusión mejora cuando se pide a los estudiantes que escriban algo estructurado antes de llegar a clase. En la mente del profesor, parece que la motivación para aprender, que el deseo de resolver un problema que el PBL dispararía, no es suficiente motivación para hacer que los estudiantes revisen los materiales requeridos:

“No importa si lees para clases magistrales, pero en clases de PBL es un factor determinante para la mecánica del curso. La lectura es central, pero algunas veces solo dos de nosotros estábamos haciéndole el trabajo a todo el grupo. En la Facultad la regla es que nadie puede dictar una magistral durante todo el curso, todas las clases deben ser participativas. Ir a clase es útil para mí porque podemos hablar con el profesor, pero sería mejor si otros también participan”

(Claudia G, estudiante).

Si los estudiantes no asumen con seriedad la idea de que el proceso de aprendizaje recae directamente sobre ellos, los profesores se ven obligados a incluir estímulos para que lean y reflexionen, como informes calificados o similares, desplazando el énfasis desde la motivación interna hacia la motivación externa para leer y aprender:

“El informe de investigación es la manera en que les hacemos saber que tienen la obligación de leer y reflexionar, de aprender. Si no ponen ningún empeño en esos informes, no aprenderán nada durante el curso. Con el informe ellos tienen que leer, y la clase es el espacio para dialogar y reflexionar al respecto”

(Juan M, profesor)

“Las discusiones en clase deberían ser suficientemente retadoras, pero no lo son. La gente lee únicamente un autor...leen aún

9 / Es un término coloquial EE.UU. por estudiantes y profesores. Es una alusión tanto a la idea de irepúblicas bananerasi como a uno de nuestros productos nacionales, el banano. Así, ibananizar el PBL significa la adaptación del método de Maastricht a nuestra idiosincrasia, pero carga también la idea no tan positiva de degradarlo al adaptarlo, como las irepúblicas bananerasi hacen con la democracia y la burocracia.

menos (para las sesiones de PBL) que cuando tienen que hacer lecturas asignadas (para clases que son magistrales y a la vez participativas). Algunas veces los informes son muy pobres, y los profesores pasan por encima de eso...” (Rodrigo C, estudiante).

La falta de un marco conceptual

La teoría sobre el PBL establece que los estudiantes mismos son capaces de construir el marco conceptual sobre el asunto en cuestión, a través de lecturas y discusiones. Pero la desconfianza de los estudiantes en sus habilidades para plantear buenas respuestas va de la mano con la desconfianza del profesor de que estos puedan desarrollarlas. Un colega se refiere a este punto como una deficiencia del PBL respecto del método magistral:

“En una clase magistral, yo mismo creo un marco conceptual sobre el conocimiento que estaré presentando a lo largo del curso. Sin embargo, mi marco conceptual es alternativo al tradicional dentro de mi materia. Algunas veces lo entienden, otras veces no. En el PBL, los estudiantes deben construir el marco conceptual por sí mismos, y es muy difícil que un estudiante joven, con poca cultura y escaso conocimiento, sea capaz de estructurar coherentemente, por sí mismo, los temas del curso, para comprender aquellas líneas invisibles que ordenan el conocimiento. Pero eso no me preocupa, yo creo que tarde o temprano serán capaces de reconocer esas líneas, incluso hasta para romperlas y reorganizarlas si realmente se han esforzado a lo largo de sus estudios. Sin embargo, los estudiantes sí se preocupan por esto.”

(Juan M., profesor).

En algunos cursos, los profesores han decidido reemplazar algunas sesiones de PBL por clases magistrales, tratando de ofrecer un panorama general de los temas que serán cubiertos más adelante con PBL. Otros profesores han transformado el método de una manera en que difícilmente puede reconocerse como PBL:

“Lo que tenemos ahora son magistrales activas con problemas: el problema es el punto de partida, tu participas y das ideas, pero el profesor dirige y controla la clase, adicionando un octavo paso (al PBL): proveer un mapa

conceptual. Esta es una clase tradicional en el sentido en que el profesor controla lo que pasa. Hay lecturas previas asignadas y exámenes normales. Los profesores no se comen el cuento del PBL en “siete pasos”; si el problema no cubre algo, ellos lo suplen. Las magistrales resuelven preguntas que los libros no. Hay un mayor aprendizaje en la magistral gracias al problema, las lecturas, y los conceptos que tengo antes de entrar a clase”

(Alfredo Q.)

Quizás como resultado de la dinámica generada dentro de la Facultad alrededor del aprendizaje activo, o de pronto por la baja calidad de algunas magistrales, las clases puramente magistrales se han convertido en un verdadero reto dentro de un curso de PBL. Por ejemplo, en una de las primeras versiones del curso de Obligaciones, en la que el PBL y las magistrales se combinaban, los estudiantes reaccionaban ante las magistrales encontrándolas aburridas, repetitivas respecto de los contenidos manejados por los problemas, y hasta simplistas cuando los profesores presentaban únicamente el punto de vista de un solo autor en sus exposiciones:

“Reconocer la existencia de diferentes fuentes, y no únicamente aquella que el profesor sabe, es esencial para PBL” (Rodrigo C.)

A pesar de nuestros esfuerzos de liberar a los estudiantes de su dependencia a la autoridad, y en consecuencia hacerlos más capaces de pensar por sí mismos, es normal que se sientan más cómodos con clases en los que se les enseña cual es la “respuesta correcta”.

Rodrigo:

Me gusta cuando me dan la respuesta correcta, es más guiado.

Profesora:

¿Pero no crees que recibir la “respuesta correcta” significa perder el sentido básico del PBL, es decir el de desarrollar la habilidad de pensar en forma alternativa cómo manejar problemas jurídicos?

Rodrigo:

No! La pérdida sería abandonar la aproximación al problema, lidiando con este desde cero, porque te lleva a consultar los libros sin casi ninguna pista, y debes aprender hasta dónde y como buscar en un libro o en una decisión judicial.

La resonancia del PBL

Para los estudiantes, el PBL es altamente demandante en tiempo y esfuerzo. Para cualquier Facultad de Derecho es bastante costoso, por el requerimiento del PBL de trabajar en grupos pequeños (doce es el número ideal de estudiantes en una clase). Es por esto que la Facultad ha decidido conservar en un número restringido los cursos dictados por medio de PBL. De este modo, en cada uno de los primeros siete semestres del programa de estudios, solo una de las cinco o seis materias obligatorias del semestre es dictada con PBL. Algunos de los cursos que los estudiantes identifican hoy con PBL son mas una mezcla de magistrales y casos. Sin embargo, parece que el PBL ha influenciado la Facultad mas allá de los cursos en que se ha implementado. En la Facultad se respiran en el ambiente las ideas del proceso de aprendizaje como una responsabilidad personal, y de la importancia de la investigación, la reflexión y la argumentación:

"En la mayoría de los cursos los pasos del PBL se desvanecieron, pero permaneció la necesidad de investigar y la idea de que la responsabilidad (por aprender) es nuestra. Nosotros no recibimos las respuestas; las magistrales de los profesores manejan temas diferentes de aquellos que debemos investigar. El centro de la clase tampoco es el caso; el caso es una herramienta adicional"

(Guillermo A.)

"En cada clase el problema es una herramienta de ayuda: el problema nos permite reflexionar sobre algo que un simple ejemplo no podría. Lo que tenemos al final son casos complejos, como en PBL, pero sin la lluvia de ideas. Primero el profesor explica, hay dudas, y luego discutimos lo que hemos encontrado. Fuera de eso, permanece la importancia de la argumentación"

(Juan Carlos L.)

¿Están nuestros estudiantes aprendiendo mejor? ¿Están aprendiendo más o menos? ¿Están aprendiendo menos información pero adquiriendo mejores habilidades y desarrollando competencias profesionales? No hay respuestas concluyentes a estas preguntas. No son posibles las mediciones comparativas: la reforma no se originó desde una evaluación que nos llevara a ella; nació simplemente del senti-

miento común sobre la necesidad de mejorar. Lo mismo pasa ahora. Luego de casi diez años de implementación, no ha habido esfuerzos de evaluación sistemática para calificar la calidad de la educación ofrecida por la Facultad, solo algunas percepciones al respecto. Hoy, algunas de esas percepciones nos permiten ser optimistas sobre lo que estamos haciendo en la Facultad:

"Mis amigos y yo hemos vivido una transición menos dolorosa de la universidad al trabajo. Lo que uno hace en el trabajo es más cercano al PBL que a la manera en que se enseña Derecho tradicionalmente. Yo trabajo para un abogado de la Universidad Nacional y el método de trabajo es igual al PBL: recibes un problema de la vida real, tienes una idea, una intuición, y luego investigas. Eso es todo: investigación y resolución del caso. Yo apoyo fuertemente el nuevo plan curricular. Somos la evidencia viva de que no retuvimos la mayoría de la información que recibimos durante el primer año de educación tradicional en derecho, antes de que empezáramos a estudiar el programa reformado. Derecho de propiedad, por ejemplo, consistía en seis horas semanales de magistrales, y de eso no nos queda nada" (Oscar C.)

"Estoy claramente convencido de que la reforma es positiva, porque he vivido en mi propia vida profesional las ventajas de lo que ellos están recibiendo ahora: cuando yo empecé a trabajar, mi primer caso fue un poco de todo, y tuve que estructurar mi propio PBL para aprender a resolverlo" (Cesar M.)

A pesar de que el PBL es uno de los elementos más publicitados de la reforma y a veces la reforma se identifica con éste, el PBL no representa todo el currículo actual de la Facultad. Mi clase no representa lo que pasa en cada uno de los cursos de PBL. A pesar de que las sesiones observadas y las conversaciones reportadas aquí no representan lo que pasa en todo el programa, he tratado de ilustrar cuales son en mi opinión los potenciales y limitaciones de la enseñanza a través del PBL, reflexionando sobre mi propia experiencia con el método: desde el lado positivo, se cultiva el pensamiento autónomo, la reflexión, competencias comunicativas básicas, y competencias profesionales. Desde el lado negativo, hace falta compromiso con los nuevos roles de profesores y estudiantes, e inseguridad sobre la adquisición de un marco conceptual.

Segundo, los puntos de vista de estudiantes sobre el PBL, expresados en variadas situaciones muestran una mezcla de sentimientos: positivos por un

método que les da autonomía y responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje, y negativos por la sensación de falta de guía que lo acompaña.

Finalmente, creo que el caso del PBL en la Facultad de Derecho en Uniandes dice algo sobre la calidad de la enseñanza en nuestra Facultad: Hemos comprendido que en una Facultad de Derecho tan pequeña como la nuestra¹⁰, con clases pequeñas¹¹ de estudiantes inteligentes y privilegiados¹², y siendo tradicionalmente innovadores, un profesor no puede entender su papel como el de transmisor de información de un texto hacia un grupo de receptores pasivos. La enseñanza en la Facultad es todo un reto, mucho más que la enseñanza del Derecho en casi todas las demás Universidades del país.

BIBLIOGRAFÍA

Barrows, H. S. (1994). Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education (GUIDES - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher.)): Southern Illinois Univ., Carbondale. School of Medicine. [BBB15241].

Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62(9), 630-633.

Boud, D. (1991). Introduction. In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning* (pp. 13-20). New York: St. Martin Press.

Boud, D. J. (1985). Problem-based learning in perspective. In D. J. Boud (Ed.), *Problem-based learning in education for the professions* (pp. 13-18). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Engel, C. E. (1991). Not just a method but a way of learning. In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning*. New York: St. Martin Press.

Harland, T. (1998). Moving towards problem-based learning, *Teaching in Higher Education* (Vol. 3, pp. 219-230).

Margetson, D. (1991). Why is problem-based learning a challenge? In D. J. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem based learning* (pp. 42-50). New York: St. Martin Press.

10 / Actualmente alrededor de 750 estudiantes.

11 / La mayoría de las clases tienen menos de 35 estudiantes, y las clases de PBL permiten un máximo de 20 estudiantes.

12 / Pertenecen a la élite socio-económica de un país ya altamente estratificado.

Enseñando destrezas de litigación en procesos orales en la Universidad Diego Portales:

Experiencias y aprendizajes

Resumen

El objeto es describir la experiencia que el autor junto con un grupo de profesores¹, ha desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales (en adelante “UDP”) con el propósito de innovar la enseñanza en el área de la justicia criminal por medio de la introducción de cursos de destrezas de litigación oral.

Mauricio Duce J.

Abogado, Master en Ciencias Jurídicas Universidad de Stanford, Profesor e Investigador de la Facultad de Derecho Universidad Diego Portales, Santiago-Chile. Correo Electrónico: mauricio duce@udp.cl

1 / En este sentido este trabajo da cuenta de muchas ideas, experiencias y lecciones que han sido desarrolladas colectivamente. Especial mención requiere Andrés Baytelman quien fue el principal impulsor de esta metodología y con quién compartimos los cursos de litigación en calidad de co-profesores durante varios años. Además, deben ser mencionados otros profesores de la UDP que en distintos momentos han trabajado intensamente en el área, ellos son Cristián Riego, Juan Enrique Vargas, Felipe Marín, Rodrigo de la Barra y Alejandra Imera.

Abstract

It is described the experience of a group of teachers has developed at the Law Faculty of the Diego Portales University (UPD), with the intention of improving the teaching in the field of criminal justice through the adoption of courses on oral litigation.



Es importante destacar -para la adecuada comprensión de la experiencia que se describirá- que no obstante haberse instalado inicialmente a partir del diseño y ejecución de un curso específico (“Litigación Penal en Juicios Orales”), el desarrollo de esta metodología nos ha permitido generar una batería de cursos diversos que han cambiando nuestra perspectiva de enseñanza en el área, no sólo a nivel de pre grado sino también en diversos programas de post grado y extensión que ofrece la facultad. De otra parte, estos cursos no sólo han abarcado el área de la justicia criminal, sino también se ha extendido a la enseñanza de temas tan diversos como los procedimientos de familia, laborales, los procesos de responsabilidad de jóvenes por infracciones penales e incluso cursos de destrezas generales no asociados a una temática sustantiva específica (por ejemplo el curso “Juego de Casos”).

El impacto que ha tenido la utilización de esta metodología en la UDP en materia penal ha llevado a que hoy día se haya transformado en un formato estándar de educación legal en el área tanto a nivel de pre y post grado en diversas facultades de derecho de Chile y haya sido, además, incorporada en los planes de formación de jueces, fiscales y defensores en sus respectivas instituciones.

Para cumplir con el objetivo propuesto, el trabajo se divide en cuatro secciones. En la primera de ellas me hago cargo del contexto en el cual fue desarro-

llada la experiencia que se describe. En la segunda describo los componentes centrales de esta forma innovadora de enseñanza. En la tercera me hago cargo de algunos aprendizajes que hemos tenido luego de casi diez años en el uso de las metodologías que se describirán. En la cuarta y última describo el impacto y proyecciones que ha tenido la misma. Cabe destacar que estas secciones están desarrolladas desde el punto de vista de mi propia experiencia como docente en cerca de quince años de intenso trabajo en la universidad intentando innovar en el área de la educación legal, pero sin tener una formación específica ni como metodólogo o educador. En consecuencia, se trata de la sistematización de mi propia práctica y no de recetas que provengan de un “conocimiento científico” emanado de una disciplina formal en el área.

Contexto general:

En esta sección pretendo describir el contexto general en el cual se desarrolló la experiencia de innovación que describo. Para estos efectos, me refiero tanto a los cambios que experimentó el sistema de justicia criminal chileno como los llevados adelante en el funcionamiento de la UDP que permiten comprender el entorno en que se desarrolló la innovación.

La Reforma a la Justicia Penal en Chile y las necesidades de una nueva forma de entrenamiento legal

La introducción de los cursos de destrezas de litigación oral surgió inicialmente como consecuencia del desarrollo e implementación de una reforma de carácter estructural realizada la justicia penal en Chile desde la segunda mitad de la década de los noventa y que recientemente ha concluido en el año 2005. En efecto, desde el año 1994 comenzó a discutirse en Chile un cambio radical del sistema procesal penal vigente, proceso en el cual varios profesores e investigadores de la UDP tuvieron intervención protagónica tanto en su promoción, como en su diseño e implementación.¹ Esto hacía que tuviéramos un compromiso muy importante con el desarrollo y éxito de la reforma y, por lo mismo, que

buena parte de nuestro trabajo intelectual estuviera orientado a apoyar el éxito de la misma.

A grandes rasgos puede decirse que el sistema anterior a la reforma se caracterizaba por constituir una versión bastante ortodoxa del modelo inquisitivo exportado por los países europeo continentales durante la conquista, que tenía como una de sus características centrales su carácter escrito en el desarrollo de todas sus etapas.² Es decir, se trataba de un proceso cuya actividad principal era la construcción del expediente judicial, el cual era la única fuente de información sobre la que se debían adoptar las decisiones relevantes del proceso, incluida la sentencia definitiva del caso. Por esto mismo, la construcción del expediente era la actividad central del trabajo de los tribunales penales y a eso dedicaba sus principales esfuerzos jueces y funcionarios judiciales. Los litigantes, por su parte, trabajaban en torno a la información acumulada en el expediente e intentaban que este pudiera reflejar al máximo sus respectivas posiciones en el caso. Como es fácil de comprender, la omnipresencia del expediente en el proceso creó una cultura de litigio más bien asociada al trámite burocrático y formulario que a la que se imagina popularmente corresponde al trabajo de los abogados (por ejemplo la argumentación oral).³ A lo anterior, se debe sumar el carácter secreto que tenía el proceso, al menos durante buena parte de su extensión, el dominio que los jueces tenían sobre su desarrollo y el fenómeno extendido de delegación de funciones de estos a funcionarios subalternos, todo lo cual contribuyó a generar un entorno de incentivos en el cual el sistema no premiaba necesariamente las destrezas intelectuales de los litigantes o su capacidad de litigación en un sentido estricto, sino más bien el manejo de una red de relaciones al interior de los tribunales que les permitiera obtener decisiones favorables, entre otras cuestiones que están por fuera del tipo de destrezas profesionales más propias de la profesión legal.

Este modelo ha sido reemplazado por un sistema de componentes marcadamente acusatorios o adversariales en donde se ha puesto especial énfasis en la oralización de las diversas etapas del proceso. Así, por ejemplo, el juicio oral, público y contradic-

1 / Antecedentes acerca del proceso y los actores involucrados en el mismo pueden revisarse en Mauricio Duce y Cristián Riego, Introducción al Nuevo proceso Penal, facultad de Derecho Universidad Diego Portales, Santiago 2002, capítulo II, págs. 45 a 80. Véase también, Mauricio Duce, La Reforma Procesal Penal Chilena: Gestación y Estado de una Reforma en Marcha, en En Busca de una Justicia Distinta: Experiencias de Reforma en América Latina, Consorcio Justicia Viva, Lima 2004, páginas 195 a 248.

2 / Una descripción más detallada de las características centrales del sistema inquisitivo y alguno de sus principales defectos puede verse en Mauricio Duce y Cristián Riego, La Reforma Procesal Penal en Chile, en Sistema Acusatorio Proceso Penal y Juicio Oral en América Latina y Alemania, Konrad Adenauer, Caracas 1995, págs. 145 a 189, especialmente págs. 150 a 160.
3 / Con más detalle sobre la lógica, funciones y efectos del expediente en el proceso judicial véase María Josefina Martínez, Expedientes, en revista Sistemas Judiciales n° 7, Buenos Aires 2004, págs. 4 a 7.

torio se ha configurado como la etapa central del mismo entendiendo que es en ese momento en donde debe formularse la acusación por parte del fiscal, ejercerse la defensa y realizarse la prueba, todo ante un tribunal imparcial, que no haya tenido ninguna participación en las etapas anteriores del proceso, encargado de fallar el caso y, si corresponde, luego imponer la pena. Pero, además de ello, se avanzó significativamente en establecer audiencias orales y públicas como metodología para la adopción de las decisiones judiciales relevantes durante las etapas previas a juicio. A través del carácter oral y público del procedimiento se pretendía establecer un nuevo entorno de trabajo e incentivos para los profesionales del derecho que cambiara significativamente sus prácticas. Ello requería también cambios muy profundos en la educación legal tradicional. Como se podrá comprender, el entrenar abogados para manejar el expediente es algo totalmente diverso que su entrenamiento para litigar en audiencias orales del más diverso tipo.

Es por estas razones que tan pronto fue presentado a debate legislativo los proyectos legales que configuraban la reforma (en junio del año 1995), al interior del Programa de Justicia Criminal de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales⁴ se inició un proceso profundo de revisión de la forma en que eran enseñados los ramos del área, cuestión a la que me referiré a continuación.

Enseñanza tradicional en un contexto de esfuerzos por la innovación:

El desarrollo de la experiencia que se describe coincide con dos fenómenos que ocurrieron al interior de la UDP en forma paralela. De una parte, en la segunda mitad de los años '90 (específicamente el año 1996), la UDP inició un proceso profundo de revisión de sus mallas curriculares, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación, todo ello producto de un diagnóstico crítico que hacíamos de cómo se había desarrollado la docencia hasta el momento en la misma. En efecto, a pesar de que nuestra facultad tenía un perfil de ser una "Escuela Progresista", esa etiqueta provenía mas bien del hecho que en el proceso de su configuración habían intervenido profesores que pertenecían a ciertos sectores mas progresistas de la profesión legal chilena y que no habían encontrado espacio en las Universidades

tradicionales que estaban bajo el mando de las autoridades militares. A su vez, parte de esa fama era consecuencia del hecho que desde el año 1991, la facultad contaba con un Centro de Investigación (originalmente denominado Departamento de Investigación) integrado por varios profesores de jornada dedicados a llevar adelante tareas de investigación y extensión. Este grupo había generado, a través de sus investigaciones y publicaciones, un alto impacto en el medio legal incorporando una visión novedosa en el sector justicia asociada, más que a la dogmática tradicional, a una visión de políticas públicas. Esto constituía una innovación total en el contexto de funcionamiento de las facultades de derecho tradicionales del país que básicamente operaban con cuerpos de profesores *part time* y sin actividad de investigación instalada de una manera mas profesional y con un discurso dogmático o no contextual del derecho muy tradicional.⁵

Sin perjuicio de lo anterior, cuando se examina la malla curricular vigente a la época en la UDP, las metodologías y sistemas de evaluación aplicados predominantemente era posible percibir un trabajo que no escapaba de los patrones mas tradicionales que han campeado en la región. Es decir, se trataba de una enseñanza basada centralmente en la clase expositiva del profesor que se remitía a repetir y sistematizar la información contenida en los códigos y desarrollada por la doctrina (normalmente poco actualizada), sin participación relevante de los alumnos, con inexistencia de materiales de trabajo (lecturas, casos, etc.) y con sistemas de evaluación que premiaban la retención memorística de las normas legales y de la materia examinada en clases. Todo ello, además, en un contexto en donde los cursos tenían duración anual y una vocación de abarcar enciclopédicamente todos los contenidos de la disciplina. Esta realidad se extendía, por cierto, a la enseñanza en el área procesal penal en donde se había enfatizado casi con exclusividad el traspaso de conocimientos legales y doctrinarios por medio de la metodología de clases magistrales, dejando completamente de lado el entrenamiento en las modalidades concretas de trabajo que deben enfrentar los distintos actores en el funcionamiento del sistema. Esto se había traducido en una escasa capacitación en materia de destrezas y habilidades. El sistema procesal antiguo aguantaba

4 / El Programa de Justicia Criminal agrupa a los profesores de jornada de la facultad que hacemos docencia, investigación y extensión en dicha área. Mayores antecedentes acerca de sus objetivos, integrantes y líneas de trabajo pueden encontrarse en su sitio web: www.justiciacriminal.cl

5 / Una descripción muy acertada de esta forma de trabajo puede revisarse en Carlos Peña, Hacia una Caracterización del Ethos legal: de Nuevo sobre la Cultura jurídica, en Evolución de la Cultura Jurídica Chilena, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago 1994, págs. 23 a 149, especialmente págs. 93 a 96.

ba esto, ya que como señalé, no premiaba necesariamente el mejor comportamiento profesional de los abogados.

La crítica a este modelo de educación se tradujo en un proceso en el que participativamente se elaboró una nueva malla curricular que incluyó una visión diferente acerca de los contenidos de cada curso, de las metodologías de enseñanza, de los sistemas de evaluación y de la programación de cursos. Esta reforma fue puesta en marcha el año 2000. Entre los aspectos importantes de señalar para el estudio de esta experiencia es necesario destacar que la reforma incorporó en la malla curricular un porcentaje de cursos de destrezas como obligatorios de ser aprobados por los estudiantes durante el desarrollo de la carrera.⁶

El segundo factor relevante, se encuentra en el surgimiento de un cuerpo profesional de académicos dedicados en jornadas importantes de su tiempo a las actividades de investigación agrupados en el Centro de Investigaciones Jurídicas.⁷ Este grupo de profesores asumieron también un rol importante en la docencia de la facultad. Es así como, a partir del año 1998, el equipo de trabajo agrupado en el Programa de Justicia Criminal del Centro de Investigaciones asumió la docencia en la disciplina. Hasta el momento, la docencia en el área había sido ejercida fundamentalmente por “procesalistas” que correspondían a profesores *part time* que en buena medida habían reproducido los formatos más tradicionales de enseñanza en el área. El hacernos cargo de la docencia en el área nos entregó un espacio institucional en donde se pudo redefinir completamente la enseñanza en la misma. Así, por ejemplo, desde el año 1999 los contenidos del curso base de la disciplina “derecho procesal penal” se enfocaron al análisis del nuevo sistema de justicia criminal, el que sólo comenzó a operar a fines del año 2000 en algunas regiones del país, dejando de lado el estudio del sistema antiguo, lo que constituyó una apuesta completamente innovadora respecto a lo que se hacía en las demás facultades de derecho del país en ese momento. Además, se introdujeron materiales de lectura clase a clase en el

curso, se cambió el sistema de evaluación de examen orales a exámenes escritos con casos y situaciones hipotéticas, se destinó una parte importante de las clases a la realización de talleres participativos en los que los alumnos hacían *role playing* y en donde se aplicaban otras metodologías innovadoras. En alguna medida, el curso de proceso penal adelantaba así los objetivos buscados por la reforma a la malla curricular implementados en el año 2000 en la UDP.

Los principales componentes del curso de litigación en juicio orales:

En el contexto descrito, un equipo de profesores del Programa de Justicia Criminal comenzamos a desarrollar un proceso de formación interno respecto al uso de metodologías de capacitación en materia de destrezas de litigación en juicios orales. Nos percatábamos del vacío que nuestra oferta docente presentaba, especialmente a la luz de la reforma que discutíamos en el parlamento, pero también debido a la insatisfacción que teníamos respecto al uso de metodologías demasiado tradicionales en la enseñanza del área en nuestra escuela de derecho. De otra parte, visualizábamos que la sustentabilidad futura de un proyecto como la reforma procesal penal -con el que estábamos muy comprometidos según ya mencioné- pasaba para hacer cambios profundos en la enseñanza del derecho y en la capacitación de abogados.

Varios de nosotros habíamos tenido contacto previo con este tipo de metodologías a propósito de visitas a escuelas de derecho de los Estados Unidos y pasantías en distintas instituciones del sistema de justicia criminal en dicho país. Por lo que estábamos conscientes al tanto de los fundamentos básicos de este tipo de cursos como de sus posibilidades en el contexto local. Este conocimiento nos había permitido identificar alguno de los textos más utilizados en dicho país en la materia⁸, como asimismo generar contacto con instituciones que proveían entrenamiento en destrezas de litigación.⁹ De esta forma, con el apoyo de la facultad, desplegamos un trabajo que duró cerca de un año en el que de manera intensa nos capacitamos como docentes en el área familiarizándonos con las principales técnicas ha ser

6 / Una visión panorámica de los objetivos y contenidos de la nueva malla curricular puede ver en Andrés Cuneo, Una Experiencia de Reforma Curricular: El Plan de Estudios de Derecho de la Universidad Diego Portales, en este mismo volumen.

7 / Una descripción general sobre el centro de Investigaciones Jurídicas de la UDP y su trabajo puede verse en Javier Couso, La Investigación y las Políticas Públicas: Descripción de la Organización del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, en Desafíos Para la Educación legal en América Latina, Universidad Diego Portales, Santiago 2004, págs. 23 a 25.

8 / Por ejemplo en Inglés Thomas Mauet, Fundamentals of Trial Techniques, Little Brown and Company, 1992, 451 páginas, y en español Paul Bergman, La Defensa en Juicio Penal, Abeledo Perrot, Buenos Aires 1995, 293 páginas.

9 / Así, habíamos desarrollado algunos contactos con el National Institute for Trial Advocacy (NITA).

utilizadas,¹⁰ realizamos un trabajo de adaptación de las mismas a la realidad de los proyectos legales chilenos que se discutían en la época, preparamos materiales y diseñamos un modelo de curso. Todo este trabajo concluyó con la dictación del primer curso de “Litigación Penal en Juicios Orales” como un curso semestral electivo en la UDP en el año 1997 el que se ha continuado dictando regularmente desde ese entonces.

Desde la primera vez que se dictó, el curso ha ido sufriendo varias modificaciones producto del aprendizaje del equipo de profesores que lo hemos dictado. Con todo, la matriz básica de sus componentes se ha mantenido. Estos son los siguientes:

La premisa metodológica central:

La capacitación como fútbol¹¹

La premisa metodológica tras la disciplina de litigación que subyace al curso consiste en desplazar la imagen de capacitación como ‘instrucción’ hacia la imagen de capacitación como ‘entrenamiento’. Consistente con esto, la capacitación en destrezas de litigación está estructurado sobre la base de simulaciones. Este modelo de enseñanza, más que a la filosofía, se parece al fútbol: para aprender a jugar, hay que jugar; y es posible reproducir en la sala de clases el campo de juego con suficiente realismo como para que los participantes entrenen las destrezas, enfrenten los problemas y el conocimiento práctico que el juego exige. Así, como revisaré más adelante, este modelo de entrenamiento legal no sólo produce el efecto de adiestrar destrezas, sino también de traspasar métodos de aproximación al conocimiento normativo imprescindible para el desempeño de un abogado litigante o juez en las audiencias.

El paralelo entre la enseñanza de litigación y la enseñanza del fútbol ha sido clave para instalar la idea central sobre la que se estructura el curso y la diferencia que presenta con los cursos tradicionales. Allí donde estos últimos han intentado enseñar a jugar fútbol por medio de la enseñanza y aprendizaje de las reglas de la FIFA (regularmente incluso su

memorización) en este modelo nuestra idea ha sido hacerlo a través del juego. Para lo cual, por cierto es necesario conocer las reglas de la FIFA, al menos con algún nivel. El modelo de litigación pone a los alumnos a litigar casos simulados sobre la base de una cierta técnica o teoría que el curso enseña y que los alumnos deben conocer. La técnica está escrita y probada y, por lo tanto, sólo una mínima parte del tiempo presencial es utilizada para hablar respecto de ella: se espera que los participantes lleguen a la clase con dichos conocimientos ya adquiridos a través de su lectura personal. La clase, en cambio, es utilizada principalmente para simular y aprender tanto de la experiencia personal en las simulaciones como en su debate. Sin perjuicio de esto, especialmente las primeras clases exigen revisar las principales herramientas expuestas por las lecturas y debatir algunos aspectos de ellas.

Objetivos:

Se trata de una de las áreas en donde hemos tenido los mayores niveles de aprendizaje. Iniciamos la ejecución de este curso con objetivos relativamente cerrados a la trasmisión de destrezas, pero en la medida en que fuimos desarrollando diversas aplicaciones del mismo nos percatamos que el curso era una herramienta muy idónea para objetivos más ambiciosos y claves en el proceso de reforma, especialmente cuando era aplicada como un instrumento de capacitación de abogados que asumirían funciones en el nuevo sistema. En esta parte sólo me detendré en los objetivos más básicos del curso para los alumnos de pre grado y luego, en las siguientes secciones, me referiré a estos otros.

El curso tiene por objetivos básicos los siguientes:

- a) Introducir a los alumnos en las reglas de procedimiento del juicio oral previsto por el nuevo Código Procesal Penal, enfatizando el adiestramiento en cuanto al “modo de hacer” de los abogados al interior de él.
- b) Transmitir a los alumnos cierto conjunto de técnicas de juicio oral aportado por la experiencia comparada y nacional.
- c) Proveer de un escenario para que los alumnos se entrenen y perfeccionen el manejo práctico de dicha técnica.
- d) Desarrollar en el alumno las destrezas que hacen a un buen abogado litigante en su relación con los testigos –propios y ajenos- y en la utilización de las demás piezas de evidencia.

10 / Uno de los hitos en este proceso fue la participación de Andrés Baytelman y mía en el programa “Intensive Trial Advocacy Program” organizado por el NITA y dictado en Rutgers University de New Jersey, entre 13 al 24 de mayo de 1997. Pero además de ello realizamos diversos trabajos de taller con un equipo ampliado de profesores de la UDP interesados en entrenarse en esta nueva forma de enseñanza.

11 / Para un desarrollo más completo de estas ideas puede revisarse Andrés Baytelman, Capacitación Como Fútbol, en Revista Sistemas Judiciales n° 1, Buenos Aires, 2001, págs. 42 a 55. Véase También Andrés Baytelman y Mauricio Duce, Litigación Penal, Juicio Oral y Prueba, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago 2005, 393 páginas, especialmente págs. 29 a 42.

Contenidos

Los contenidos del curso están integrados por los dos grandes elementos que configuran a la disciplina de la litigación. Por una parte, se encuentra un esquema estratégico de trabajo que le permite al litigante preparar y ejecutar las distintas actividades requeridas por en el desarrollo del juicio, lo que denominamos “teoría del caso”. Por la otra, se encuentran las destrezas propias de obtención y manejo de información en juicio, las que incluyen el examen directo y contraexamen de testigos, el examen directo y contraexamen de peritos y testigos expertos, el uso de objeciones, la introducción y uso de la prueba material (objetos y documentos), el uso de declaraciones previas en juicio y los alegatos de apertura y clausura.

Cada uno de estos contenidos exige el desarrollo de destrezas sumamente específicas y están sometidos a un conjunto de “reglas” básicas de trabajo, las que más que configurar prescripciones absolutas de cosas que se deben o no deben hacer constituyen recomendaciones de buenas prácticas que han sido desarrolladas y sistematizadas a propósito del trabajo de sistemas acusatorios con mayor experiencia como el de los Estados Unidos.

Como ya señalaba, la característica central del curso no es detenerse en el traspaso sistemático de esta “teoría” de la litigación, sino fundamentalmente ejercitar las destrezas haciendo aplicación de estas buenas prácticas. Esto es algo que quedará más claro a propósito de revisar la dinámica que tiene el desarrollo de una clase.

La dinámica de las clases:

El curso tiene el formato de taller. Es decir, se trata de un curso práctico, expresado ello en la modalidad de “simulación de juicio y de audiencias”. El curso dedica algunas clases iniciales a la introducción de ciertas herramientas teóricas, pero luego va avanzando hacia simulaciones de juicio y audiencias progresivamente más complejas, abarcando, en la mayoría de las clases, la mayor parte del tiempo horario. Esta complejidad concluye con la simulación de un juicio completo en pequeños grupos de trabajo reproduciendo al máximo las condiciones que se dan habitualmente en la realidad del sistema.

Una clase tipo comienza con una breve revisión que realizan los profesores del dominio que muestran los estudiantes sobre la “teoría” de la destreza que se trabajará en la respectiva sesión. Así, mas que una exposición del profesor, se intenta verificar que

los alumnos hayan adquirido, por medio de su trabajo individual, los conocimientos básicos que supone la ejecución de la respectiva destreza a ejercitar en la clase. Normalmente esta primera parte es apoyada con presentaciones *Power Point* en donde se destacan los principales aspectos a discutir o considerar por los alumnos. En el óptimo, salvo en las clases iniciales del curso que invierten mayor tiempo en las presentaciones, se trata de una porción de tiempo relativamente acotada de la clase (de 20 minutos aproximadamente)

Un segundo paso metodológico será verificar la capacidad que han tenido los alumnos de comprender las distintas destrezas en estudio. Para estos efectos, nuestro ejercicio preferido es la exhibición de videos con ejemplos de la actividad de litigación que se está analizando. Una vez exhibidos los videos le pedimos a los alumnos que identifiquen de manera muy específica las principales cuestiones debatidas en los materiales, tanto respecto de las virtudes como los errores detectados en los ejemplos exhibidos. Menos frecuentemente realizamos demostraciones en clases sobre lo mismo. Como puede observarse, en este nivel vamos un poco más allá del simple conocimiento, ya que intentamos medir nivel de aplicación del mismo a una realidad específica dada. Esta segunda parte normalmente ocupa un espacio relativamente breve de la clase (15 a 20 minutos)

Una vez concluida estas partes de introducción de la clase, procedemos a realizar los ejercicios de simulación de la destreza en estudio. Se trata básicamente de ejercicios individuales de repetición y corrección, presenciados por todo el curso y acompañados de retroalimentación por parte de los profesores tras cada ejercicio de simulación, para todo el curso. El rol de testigos o peritos en los ejercicios de simulación es jugado por los otros alumnos del curso y su misión es colaborar con quienes realizan el ejercicio comportándose razonablemente como lo haría el testigo o perito respectivo de acuerdo al perfil del caso y la actividad de litigación que se simula.

Hay dos son aspectos claves en el proceso de aprendizaje del alumno en el ejercicio de simulación que deben enfatizarse para comprender la lógica del curso y la dinámica de la clase. Por una parte, la repetición de un mismo ejercicio en varias oportunidades hasta obtener un resultado de calidad. No se trata necesariamente que la repetición provenga del mismo alumno ya que podría ser ejecutada por un compañero, sino la idea es retomar lo hecho para

luego ir avanzando en forma creciente hasta que un ejercicio sea pulido de los errores y deficiencias detectadas. Normalmente se partirá de una simulación con muchos problemas, pero luego de la repetición orientada por el comentario de los profesores se producirán mejoras. Esto permite a todos percibir el progreso en la medida en que las distintas herramientas que convoca la destreza son aplicadas adecuadamente. En segundo lugar, la devolución o comentarios por parte de los docentes. Es clave que el alumno reciba una guía muy directa de parte de los profesores que le ayude a identificar virtudes, pero por sobre todo errores, de lo que ha hecho. Estos comentarios o devolución no se refieren a cualquier cosa sino se dirigen al núcleo más básico de la destreza en juego, por lo mismo para hacer comentarios los profesores nos guiamos por una pauta de trabajo estricta. Dentro de este marco, si bien permitimos y fomentamos que el análisis de los ejercicios sea realizado también por los otros alumnos del curso, nos preocupamos de asegurarnos que dichos comentarios sean funcionales a la lógica de trabajo del curso y la metodología. Por su importancia volveré sobre estos temas un poco más adelante especificando con más detalle algunos aprendizajes en estos aspectos.

Como se podrá apreciar, junto con las actividades de clases el curso contempla un trabajo no presencial importante en términos de revisión de materiales y preparación de los casos. Esta última consiste básicamente en la revisión de la información disponible para cada situación simulada y la elaboración estratégica del rol que a cada alumno le corresponda jugar al interior de la simulación. Para ayudar en este proceso de preparación, los alumnos cuentan desde el inicio del curso con una guía en la que se indica el tema a ser desarrollado en cada clase y, por tanto, el material teórico que deben revisar para las mismas. La asignación de ejercicios para la clase futura suele hacerse al finalizar la clase de la semana previa, con lo que los alumnos cuentan con el tiempo adecuado para su preparación. La asignación no es individual, sino que todos los alumnos deben estar preparados a la clase siguiente para ejecutar las distintas actividades de litigación que pretenderemos simular.

Cuando dictamos el curso como un electivo en pre grado la asignación de tiempo es tres horas cronológicas semanales en un promedio de 14 o 15 sesiones por semestre, es decir, entre 42 y 45 horas totales. Para permitir generar la dinámica de clases descrita acumulamos esas tres horas semanales en forma continua. En nuestra experiencia, estos cursos

provocan mayor impacto en la medida que hay mayor concentración de las actividades. Así, si hubiera una posibilidad real de operar en pre grado de esta forma preferiríamos concentrar esas 42 a 45 horas en una semana o seis días de trabajo, cuestión que hacemos en cambio en programas de post-grado.

Número de alumnos y profesores

Debido a la modalidad de trabajo el curso exige trabajar con grupos relativamente pequeños de estudiantes. El número en definitiva depende de la cantidad de docentes con los que se disponga y, en consecuencia, de la cantidad de secciones en que el curso se pueda dividir para realizar los ejercicios. Por lo mismo, también dependerá con que nivel de profundidad se quieren lograr los objetivos del curso. En nuestra operatoria normal, el curso funciona permanente con dos profesores trabajando en una misma sala al mismo tiempo. Esto nos permite contar con un solo grupo de trabajo. Un óptimo para un grupo de trabajo sería contar con no más de 15 alumnos. Sin embargo, solemos ampliar la oferta hasta 20 alumnos debido a la gran demanda que el curso presenta.

Materiales

El desarrollo del curso supone contar con tres niveles diversos de materiales que a continuación se describen.

Materiales explicativos de la teoría de las destrezas:

En un primer nivel es requerido contar con un conjunto sistemático de explicaciones de la teoría de la destreza que se desarrollarán en el curso que les permita a los estudiantes realizar el trabajo de revisión individual de las mismas para dedicar la clase a las simulaciones. En este marco, nuestro primer gran desafío era proveer a los alumnos de un material que fuera útil y percibido como algo idóneo para la realidad de nuestro país. Una primera dificultad era la disponibilidad de trabajos sobre la materia. Así, no obstante existe abundante literatura sobre estrategias y destrezas de litigación en juicios orales en el contexto del sistema de los Estados Unidos, salvo contadas excepciones, estas obras no habían sido traducidas al castellano. En los pocos casos en donde existía esa traducción, un problema que presentan dichos textos para su comprensión y uso extendido en Chile y América Latina en general es que en ellos no existe ningún esfuerzo de adaptación de las buenas prácticas y experiencias desarrolladas en el contexto en donde se han escrito dichos textos a la realidad

de los sistemas de justicia criminal reformados en la región. En efecto, se trata de traducciones de las versiones en inglés pero sin referencias específicas a las reglas de nuestros países, ni menos a las particularidades del diseño de los sistemas procesales de la región. Por cierto, dichos textos no tienen ninguna posibilidad de hacerse cargo de las complejidades que desde el punto de vista de las prácticas de litigación representa la sustitución de un modelo de litigación basado en el trámite escrito a otro de corte acusatorio basado en el trabajo de audiencias, todavía con muchas imperfecciones en el diseño legal y con bastantes confusiones en el establecimiento de un modelo claro de litigación acusatorio. En este contexto, si simplemente hubiéramos tomado ese material sin considerar las diferencias de contexto ello nos podría haber llevado a cometer varios errores en el modelo que intentábamos poner en marcha.

En este escenario, una primera gran tarea fue construir algunos materiales propios cuyo esfuerzo central fue el de hacer una “traducción cultural” de las buenas prácticas de litigación desarrolladas en el contexto de sistemas acusatorios más maduros, como el norteamericano, a las necesidades y particularidades de un proceso en estado de transformación como lo era el caso chileno. Por lo mismo, intentamos recoger la rica experiencia en dicho país, pero siempre mirándola desde nuestra propia perspectiva y desde los desafíos que imponía el particular momento de cambio y construcción de nuevas prácticas que experimentaba nuestro sistema de justicia criminal. Es así como a partir de los textos usualmente utilizados en el ámbito norteamericano intentamos producir un discurso propio y nuevo que cumpliera funciones de adaptarse mejor a las necesidades concretas de nuestro país y en buena medida de la región. Nuestro objetivo final era sugerir prácticas orientadas al fortalecimiento del modelo acusatorio que se intentaba plasmar a través de los procesos de reforma.

Luego de haber utilizado estos materiales por un par de años como simples fotocopias, el año 2000 los transformamos incluyendo todo el aprendizaje tenido en el período en una primera publicación en calidad de materiales docentes de la UDP.¹² Esta edición constituyó un primer esfuerzo por introducir materiales muy simples sobre la materia, inexistentes

en Chile, y que nos permitían trabajar con esta metodología de enseñanza en un escenario en que era requerido en forma urgente material de trabajo. Es por eso que buena parte de los textos correspondían a un trabajo de selección de lecturas especializadas, algunos de cuyos desarrollos fueron seguidos muy de cerca, otros adaptados a la realidad de lo que era en esa época la propuesta de reforma chilena. A pesar de que sus objetivos eran ser de materiales de trabajo para el curso y que estaban redactados sobre la base de los proyectos de reforma que se discutían en Chile y no los textos finales aprobados, dichos materiales tuvieron un éxito muy rápido y se reimprimieron en diversas ocasiones.

Esto nos llevó el año 2005 a producir una nueva versión completamente revisada de los mismos.¹³ En esta nueva versión introdujimos cambios que transformaron al texto en uno prácticamente nuevo. Estos cambios obedecieron fundamentalmente a dos factores. Por una parte, a esa altura ya se contaba con un texto normativo definitivo que nos permitía darle un sustento legal a varias de las destrezas explicadas en los diversos capítulos. Si bien los materiales no tenían la aspiración de ser un trabajo dogmático sobre el nuevo Código, si era necesario detenerse en el análisis e interpretación de algunas normas que guían o establecen pautas acerca de cómo debe litigarse en los juicios. Una segunda razón a los cambios obedecía al natural proceso de aprendizaje que habíamos experimentado en el período transcurrido. La misma utilización de la metodología en Chile y otros países nos había permitido ir perfeccionando nuestra aproximación al tema, generando un discurso mucho más propio que el de la primera edición. Como decía, en dicha edición seguíamos muy de cerca a otros países con mayor experiencia en estos temas. La utilización de esta metodología de trabajo y la observación de su funcionamiento práctico en la realidad del sistema nos había permitido construir una visión propia que, siguiendo todavía la experiencia de países con más tradición en estos temas, nos permitía hacernos cargo en forma muy específica y concreta de los problemas que se presentan para su desarrollo en nuestro país y que son muy difíciles de resolver leyendo la literatura comparada existente. De otra parte, nuestra experiencia trabajando en diversos países de la región en los mismos temas nos permitió constatar que no obstante haber sido dise-

12 / Véase Andrés Baytelman y Mauricio Duce, *Litigación Penal en Juicios Orales*, Textos de Docencia Universitaria, Universidad Diego Portales, Santiago 2000, 277 páginas.

13 / Véase Andrés Baytelman y Mauricio Duce, *Litigación Penal, Juicio Oral y Prueba*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago 2005, 393 páginas.

ñados para Chile eran pertinentes a las realidades de otros países de la región que enfrentaban procesos similares, así con distintos niveles de adaptación publicamos luego versiones de los materiales en Ecuador¹⁴, Colombia¹⁵, Perú¹⁶ y México.¹⁷ En este momento nos encontramos preparando una versión para Costa Rica.

Videos (películas)

Como ya señalaba, un componente importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos es su capacidad de analizar diversos ejemplos de litigación lo que les permite internalizar la “teoría” que subyace a las diversas destrezas de litigación que convoca el curso. En nuestra experiencia una excelente herramienta para verificar ese proceso es el análisis colectivo de imágenes en donde se presentan situaciones de litigio diversas. En este sentido el cliché de que “una imagen vale más que mil palabras” ha demostrado funcionar. Los videos no sólo nos permiten revisar en un formato muy didáctico y entretenido de manera colectiva un determinado ejemplo de litigación, sino que instalan en los alumnos ciertas imágenes muy fuertes acerca de cosas que es recomendable hacer y otras que no, que luego sirven de guía en su trabajo de preparación individual y ejercitación colectiva.

Nosotros hemos realizado ciertas opciones metodológicas en nuestra selección de videos. Así, no obstante contamos con diversas grabaciones de juicios reales, preferimos utilizar películas comerciales que contienen trozos de litigación.¹⁸ Ellas suelen presentar varias ventajas para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Lo primero es que normalmente contienen, en tiempos muy acotados, ejemplos de las diversas actividades de litigación en juicio. Así, solemos ocupar trozos que no exceden de más de cuatro o cinco minutos y muchas veces menos, los que pueden permitir discusiones muy extensas. Lo segundo, es que las películas comerciales, por su propia dinámica, tienden a enfatizar o exagerar virtudes y defectos de litigación, lo que resulta funcional a la idea de transmitir imágenes muy claras a los

alumnos. A esto, debemos agregar que normalmente ellas hacen más entretenida la clase. Sólo en cursos más avanzados, o en programas en el que disponemos de más tiempo de trabajo, revisamos videos con actuaciones reales en juicio, lo que tiende a ser más extensos, aún cuando no necesariamente aporten mejores ejemplos.

Casos

El último componente de los materiales es contar con un conjunto de casos que permitan realizar los diversos ejercicios de litigación. En la preparación y selección de casos también existen diversas opciones metodológicas que hemos ido consolidando en el tiempo. En nuestra experiencia tres son los componentes que hacen que un caso funcione correctamente para los objetivos del curso: debe ser sencillo, debe representar situaciones reales y cotidianas, y debe ofrecer espacio para que producto de las destrezas de litigación ambos litigantes tengan opciones de triunfo. Veamos rápidamente qué quiero decir con estas tres características.

El que los casos sean sencillos representa cuestiones diversas. Por una parte, cuando iniciamos un curso de litigación ocupamos casos breves en donde se plantea un problema muy acotado y la información que se entrega a los alumnos no reproduce el formato de los casos reales. La idea de los casos iniciales es permitir ir desplegando poco a poco la capacidad de trabajar en entornos más complejos de información. Cuando el curso avanza, son entregados a los alumnos casos completos que reproducen los formatos de la realidad (por ejemplo los que dispondría un fiscal o defensor al preparar un juicio). Si bien aquí se aumenta en complejidad, nuestra opción es que se trate de casos en donde los problemas jurídicos sean menores y el acento esté en debates o cuestiones de hechos. Además, aquí privilegiamos situaciones acotadas, con números de testigos y peritos relativamente reducidos. Vinculado a lo anterior, nuestra segunda opción es que todos los casos con los que trabajamos intentan representar situaciones reales y cotidianas del sistema de justicia criminal. Hemos visto que en algunos lugares la tendencia es a ocupar los casos más sofisticados y menos comunes lo que “hace más entretenido” el ejercicio. A nosotros en cambio nos parece que ello tiende a confundir los objetivos. El alumno necesita desarrollar sus destrezas en el entorno más sencillo y común de trabajo del sistema. Sólo una vez que domine ese entorno de trabajo está en condiciones de asumir situaciones menos

14 / Véase Andrés Baytelman y Mauricio Duce, Litigación Penal y Juicio Oral, Fondo de Justicia y Sociedad, Fundación Esquel, Quito, 216 páginas.

15 / Véase Andrés Baytelman y Mauricio Duce, Litigación Penal, Juicio Oral y Prueba, Gustavo Ibáñez Editores, Bogotá, 2006.

16 / Véase Andrés Baytelman y Mauricio Duce, Litigación Penal, Juicio Oral y Prueba, Editorial Alternativas, Lima 2005, 344 páginas.

17 / Véase Andrés Baytelman y Mauricio Duce, Litigación Penal, Juicio Oral y Prueba, Fondo de Cultura Económica, México 2005, 434 páginas.

18 / Algunos títulos que ocupamos frecuentemente son: Testigo de Cargo, El Poder de la Justicia, Mucho mas que un Crimen, Mi Primo Vinnie, JFK, Kramer versus Kramer, Justicia Criminal, entre otros.

comunes y complejas. Ahora bien, la realidad se puede reproducir tanto creando un caso con características de casos estandarizados del sistema, copiando los formatos en que se produce la información en la realidad, o directamente tomando casos reales y adaptando parte de su información a las necesidades del curso. Nosotros operamos ocupando ambas modalidades de trabajo.

El tercer componente de los casos es que siempre deben dar algún espacio para que ambos litigantes puedan potencialmente ganarlo. Es decir, en su selección y construcción debe tenerse cuidado de que el caso represente, al menos en alguna porción, una contradicción de versiones en juego que les ponga a los litigantes una carga importante en el resultado final del caso. Cuando se trata de casos muy bien armados, es decir, que no dan espacios a una de las partes en el litigio, el resultado depende más que de la destreza del caso mismo. Eso es algo que intentamos evitar para proveer un escenario más funcional a la lógica del curso.

En relación a la cantidad de casos requeridos, para un curso como el semestral que dictamos en pre grado normalmente utilizamos cuatro casos. Dos de ellos no son casos completos y están destinados a realizar ejercicios iniciales de litigación o específicos de una destreza concreta y dos casos completos para litigar juicios orales íntegros y hacer ejercicios durante el transcurso del semestre. Normalmente vamos rotando casos en las distintas versiones del curso, por lo que se requiere contar con una cantidad mayor para nutrir esta rotación.

El sistema de evaluación

Debido a que se trata de un curso fundamentalmente práctico, nos parece que no corresponde la evaluación a través de pruebas formales de conocimiento. En nuestra opinión el curso debiera ser evaluado con una calificación de "aprueba" o "no aprueba" al finalizar el semestre de acuerdo al nivel de cumplimiento de objetivos de cada alumno. Lamentablemente, tal modalidad de calificación no existe en la UDP, lo que nos obliga a utilizar notas equivalentes a la de los cursos regulares. Así, evaluamos cada ejercicio realizado por los estudiantes usando una pauta con ciertos criterios de evaluación tales como: grado de preparación de los materiales, creatividad estratégica, evolución en las destrezas personales, conocimientos desplegados en el juicio, etc. Ello se traduce en que cada ejercicio realizado por el alumno recibe una nota. Al final del semestre el conjunto de notas obtenidas en todos los ejercicios rea-

lizados son promediadas, lo que da el grado final. Se espera que cada alumno deba tener un mínimo de 6 notas durante el curso, lo que depende en definitiva del número concreto de alumnos que participan en el curso y de la rapidez con la que se pueda trabajar en el desarrollo de los diversos casos y situaciones a simular.

Como complemento de lo anterior el curso exige asistencia de 100% de las clases para poder ser aprobados. Tenemos tolerancia con una inasistencia en la medida que sea muy justificada. La lógica de lo anterior es que buena parte de lo evaluable y del aprendizaje del curso se produce en clases, de tal forma que un alumno que no asiste a ella no está en condiciones ni de ser evaluado en forma permanente ni tampoco adquiere lo que el curso transmite.

Algunas de las principales lecciones y aprendizajes

En las páginas que siguen pretendo revisar algunas de las principales lecciones y aprendizajes en el desarrollo del curso de litigación en juicio oral y el resto de las aplicaciones que la misma metodología ha tenido en otros cursos.

Objetivos generales

Como ya señalaba, uno de los grandes aprendizajes con la aplicación de la metodología de litigación en los diversos cursos que hemos desarrollado tiene que ver con que ella nos ha permitido lograr objetivos pedagógicos muchos más diversos y profundos que los que esperábamos al inicio de su aplicación. Originalmente nuestra expectativa estaba centrada en lograr que el curso fuera exclusivamente un instrumento para el desarrollo de destrezas de litigación requeridas por el nuevo sistema. A poco andar nos dimos cuenta que el curso contaba con la potencialidad de lograr -incluso con mayor intensidad- otros objetivos importantes, no sólo a nivel de educación de estudiantes de derecho, sino también en la formación de abogados y futuros actores del nuevo sistema de justicia criminal que comenzaba a implementarse. ¿cuáles son estos?

a) La falsa dicotomía entre conocimientos y destrezas:

Uno de nuestros primeros descubrimientos fue constatar que la clásica y tajante distinción entre cursos destinados a transmitir conocimientos y cursos destinados al desarrollo de destrezas era inadecuada e incluso falsa. A través de un curso eminentemente de destrezas como lo es el de litigación, pudimos constatar que los alumnos adquirirían un aprendizaje

y comprensión de los contenidos sustantivos de la disciplina que nos era difícil de lograr con las clases teóricas más tradicionales. En consecuencia, a la vez de aprender y desarrollar ciertas destrezas, el curso se mostraba como un instrumento muy idóneo para la transmisión de conocimientos. Así, a poco andar constatábamos que en una clase más tradicional podíamos discutir horas sobre conceptos o principios tales como la “inmediación” o la “contradicción” del debate sin lograr superar niveles relativamente superficiales de comprensión de los mismos de parte de nuestros alumnos debido a que eran percibidos como cuestiones abstractas o teóricas. Se debe recordar que nuestros alumnos provienen de una tradición legal en donde audiencias con esas características no existían. En cambio, una vez que sometíamos a los mismos alumnos a los ejercicios de litigación, en donde se exponían a una audiencia con esas características, se producía un proceso de aprendizaje que les permitía entender realmente sus alcances y comprender con mayor profundidad su sentido e implicancias.

Esta constatación tuvo impacto muy significativo en la manera en que programamos los cursos de litigación. Es así como en pre grado comenzamos a admitir a estudiantes que no habían cursado todavía el curso normativo base de derecho procesal penal que originalmente era un prerrequisito (en consecuencia allí donde exigíamos contar con alumnos de sexto semestre en adelante, comenzamos a aceptar alumnos que cursaban cuarto semestre). Ello debido a que el curso de litigación les proveía también del conocimiento para operar eficazmente, al menos en esa porción del sistema. Pero el impacto mayor se produjo en los programas de post grado. Allí donde tradicionalmente estos dedicaban en su inicio muchas horas destinadas a transmitir los conocimientos normativos básicos del nuevo sistema y sólo luego de ello se daba lugar a cursos de litigación, invertimos el orden y comenzamos con la litigación antes de dedicar tiempo en la explicación sistemática de las reglas del nuevo sistema. Esto nos permitía que, al finalizar el curso de litigación y comenzar el análisis sistemático de las nuevas reglas, los alumnos se encontraban en una mucho mejor posición para comprender el nuevo sistema y la clase podía transformarse en una instancia efectiva de debate y reflexión y no en un simple ejercicio de transmisión de información. Es decir, el curso de litigación nos abría la puerta para innovar en la enseñanza de los contenidos más tradicionales de la disciplina. Hasta el

día de hoy, todos nuestros programas de post grado y cursos de extensión sobre el tema se estructuran en esta lógica, primero litigación y luego los cursos de contenido.

b) El “sentido de juego” acusatorio:

Uno de los grandes desafíos que presentaba la reforma a la justicia penal era producir un cambio significativo en los hábitos y prácticas cotidianas de un conjunto de operadores del sistema que estaban acostumbrados a trabajar en sistemas escritos muy burocratizados. La experiencia en procesos similares en América Latina nos mostraba cómo una de las grandes dificultades de instalación del nuevo sistema no se había dado tanto a nivel de los grandes cambios normativos ni del discurso formal de autoridades y operadores, sino más bien en el día a día del trabajo del mismo. Es decir, en el momento en que fiscales, defensores y jueces -que creían genuinamente en los valores del sistema- se veían en la necesidad de plasmar en sus prácticas específicas los valores del mismo. En ese momento ellos se enfrentaban al problema de no tener imágenes claras ni un “sentido de juego” que les permitiera orientar sus prácticas a comportamientos funcionales con la reforma. Por el contrario, su “sentido de juego” adquirido durante la vigencia de los sistemas inquisitivos los llevaba a la elección de prácticas que ponían en riesgo el funcionamiento del sistema reformado. De esta forma, contar con un sistema de capacitación que precisamente transmitiera el “sentido de juego” del sistema acusatorio era clave para facilitar el cambio de prácticas.

A poco andar también descubrimos que los cursos de litigación ofrecían un escenario ideal para formar el sentido de juego requerido por los nuevos sistemas acusatorios. Los alumnos que terminaban el curso, particularmente cuando éste era realizado de manera concentrada, experimentaban un proceso interno de cambio que les permitía adquirir este sentido de juego. A partir de este descubrimiento este pasó a ser otro objetivo central de esta metodología, especialmente cuando la aplicamos en cursos de post grado y extensión.

La especificidad del método: la intervención muscular

Cuando uno se enfrenta al desafío de desarrollar destrezas de litigación se percata que detrás de cada destreza en particular existen muy variadas y diversas habilidades que deben ser desarrolladas. Litigar en juicios orales no se trata de cuestiones generales como saber hablar bien o tener buena postura física

o vestir corbatas elegantes, que son aspectos que ni siquiera intentamos abordar en un curso de esta naturaleza. Hacerlo bien supone desarrollo de muchas habilidades prácticas e intelectuales. Por eso mismo, cuando se asume el desafío de enseñar este tipo de destrezas un factor clave para tener un resultado exitoso es poder identificar muy específicamente qué tipo de habilidad específica es requerida por cada destreza, para poder así entrenar en primer lugar aisladamente cada una de esas habilidades, desarrollarlas y luego hacerlas correr en conjunto. Nuevamente una imagen deportiva puede ayudar a comprender mejor este punto.

Si litigar es como jugar fútbol, el litigante debe entrenarse como la hace un futbolista. Un futbolista no se entrena solamente jugando partidos en la cancha. Normalmente esté será el resultado de un proceso largo de preparación. Mucho antes de entrar a la cancha deberá hacer preparación física y desarrollar los músculos que requerirá movilizar en el juego. Por eso, normalmente un entrenamiento adecuado supondrá una porción importante de trabajo en el gimnasio, en donde se trabajará en forma aislada con los diversos músculos que es necesario desarrollar. Cuando los tiene desarrollados, el siguiente paso será ir a la cancha. En la cancha, tampoco es probable que se parta jugando un partido completo. Se entrenarán primero pases, luego las diversas posiciones, la ejecución de tiros libres, de penales, etc. Finalmente se estará en condiciones de jugar el partido. Nosotros hacemos lo mismo en las clases. Muchas sesiones se parecen más al trabajo de gimnasio previo que al de la cancha. En ellas trabajamos músculos específicos, por ejemplo, saber hacer preguntas sugestivas en un contraexamen, y luego, sólo cuando esos músculos se desarrollan, pasamos a la siguiente etapa. Es importante tener presente esto ya que he observado muchos cursos y programas de entrenamiento en litigación que parten desde el inicio con simulaciones de juicios sin un trabajo previo de los músculos. El problema es que aún cuando a veces el partido resulta bajo esas condiciones (las más de las veces no), no se desarrollan las destrezas a futuro.

La complejidad sólo como variable creciente:

Estrechamente vinculado con lo anterior, un fuerte aprendizaje que hemos tenido en cómo estructurar nuestros cursos es que la complejidad es una variable que sólo debe ser introducida de manera paulatina. Al principio teníamos la fuerte tentación de organizar

ejercicios o simulaciones complejas desde el inicio del curso, como también contar con casos más sofisticados que presentarán situaciones con muchas variables y posibilidades, todo ello hacía al curso más desafiante y entretenido para los alumnos y profesores. Al poco tiempo nos dimos cuenta que esto era un error. El curso debe intentar ir asentando poco a poco las diversas destrezas y habilidades, por lo mismo es indispensable partir de lo simple y luego agregar complejidad. Esto significa que tanto los ejercicios que se realizan, los casos que se seleccionan, los videos que se exhiben y los comentarios que los profesores formulan deben ir en forma paulatina introduciendo mayor sofisticación, pero sólo en la medida en que los objetivos más simples estén cubiertos.

El valor de la devolución y la repetición

Ya adelantaba algo sobre esto a propósito de la dinámica del curso, pero debido a su importancia insisto en ello. En el proceso de aprendizaje es tan relevante el ejercitar las destrezas por medio de las simulaciones como luego invertir una porción importante de tiempo en el análisis de la actuación concreta del alumno. El análisis realizado por el profesor en el cual se le explica al alumno los problemas y logros de su ejercicio es lo que constituye la "devolución". En una medida significativa la metodología de litigación es una forma de aprendizaje que se construye sobre la idea de ensayo, error y posterior corrección. Por lo mismo, la gran herramienta para detectar el error y corregirlo es el proceso de devolución, pero no de cualquier tipo, sin una que efectivamente permita el mejoramiento y desarrollo de las destrezas de parte del alumno. Muchas veces me ha tocado presenciar cursos que supuestamente aplican esta metodología en donde los comentarios no pasan de ser cuestiones triviales o superficiales, que además están muy por fuera de ser evaluadas por las capacidades del profesor (por ejemplo tono de voz, postura física, etc.). No es a eso a lo que me refiero.

Una devolución efectiva debe estar orientada por varios criterios. El primero es que debe centrarse en el análisis de aquellos músculos específicos que se están desarrollando en el ejercicio y no a otras cuestiones que no están en juego. Esto supone focalizar el análisis en los errores principales detectados en relación a objetivos muy concretos (por ejemplo, si el contraexamen incluyó preguntas sugestivas de un solo punto). Sin perjuicio que también es importante identificar logros y premiar y

motivar al estudiante, el principal tema es identificar el error y sus consecuencias. Un segundo elemento es que debe hacerse una selección de las cuestiones más relevantes a comentar. Normalmente un ejercicio va dar lugar a muchos comentarios potenciales, pero la capacidad del alumno de asumirlos es limitada. Por eso debe hacerse una selección estratégica de aquellas cuestiones que resultan más estructurales e insistir en las mismas más que pretender cubrir todo. En tercer término, la devolución debe ser capaz de mostrar de manera concreta el error y no sólo ser un comentario general. Así, resulta conveniente que el profesor al devolver haga cuestiones como por ejemplo indicarle al alumno cual fue la pregunta concreta o la respuesta específica obtenida que generó el problema y la ponga sobre la mesa para hacer el comentario y no que simplemente diga algo así como “tus preguntas no fueron adecuadas”. Si el alumno no recibe una señal muy clara acerca de dónde estuvo el problema, no va a tener como superarlo en un ejercicio posterior. Esto impone una carga importante a los docentes de tomar notas detalladas y textuales en cada ejercicio con el objetivo de recoger de esas notas las ideas para la devolución. Entre otras cosas esto es lo que aconseja trabajar con dos docentes en forma permanente. Finalmente, la devolución debe tener cuidado de no centrar su análisis en calificar la decisión estratégica adoptada por el alumno, sino más bien la consistencia de su ejecución con esa decisión. Un error común es debatir con el alumno la corrección de su decisión estratégica, cuando en realidad lo que en principio le interesa al método es que el alumno, cualquiera sea su decisión estratégica, deba estar en condiciones de ejecutarla adecuadamente. Se trata de dos planos diversos que no deben ser confundidos. Al final del día, la corrección de una decisión estratégica, salvo en extremos muy claros, es algo que se determina con el resultado del juicio y no teóricamente en una sala de clases. Por cierto en esos casos más extremos la devolución supone entrar también en ese nivel de análisis, pero el punto que me interesa destacar es que se trata de dos cuestiones diversas que no deben ser confundidas.

A partir de la devolución, la repetición del ejercicio se transforma en otro pilar de la metodología para la obtención de sus objetivos. La repetición, ya sea del mismo alumno o de otro, es clave para incorporar los comentarios entregados en la devolución y perfeccionar el ejercicio hasta pulirlo. Repetir no es

tan sexy ni entretenido, pero es la única forma de consolidar resultados que luego permiten pasar a nuevas etapas de desarrollo de las destrezas.

Algunos límites y restricciones:

En la experiencia que hemos tenido en la UDP trabajando en el desarrollo de cursos y programas orientados por la lógica descrita hemos podido apreciar el impacto y potencialidades de este tipo de innovaciones. Con todo, también hemos podido constatar ciertas limitaciones o restricciones que son necesarias de tener presente, como asimismo algunos riesgos en su uso.

Me interesa partir por el principal riesgo que se corre, que podría ser descrito como el “riesgo de la frivolidad”. Como he tenido oportunidad de desarrollar en las páginas previas, establecer un curso de este tipo supone un tipo de trabajo de preparación del curso y de los cuerpos docentes bastante riguroso. Cuando no existe ese trabajo se corre el riesgo de hacer algo incluso peor que la enseñanza más tradicional que tanto criticamos. Juntar a un grupo de alumnos sin una guía clara acerca de lo que se pretende hacer, con objetivos difusos y sin un programa docente claro puede producir más daños que beneficios. Tiende a dar la imagen que se realiza algo innovador cuando en realidad simplemente se ha hecho algo poco riguroso. *Innovación no es sinónimo de improvisación*. Lamentablemente en mi experiencia personal enseñando tanto en Chile como en varios países de América Latina los casos de improvisación no dejan de ser frecuentes. Así, se pueden encontrar diversas modalidades en donde los cursos son básicamente “historias de guerra” de profesores sin un traspaso de destrezas planificado o en otras ocasiones las clases son sólo actividades de simulación sin entregarle a los alumnos contenidos mínimos de la destreza a trabajar.

En este sentido, tal vez si el principal límite de los cursos orientados en la lógica descrita es que ellos son mucho más costosos que un curso tradicional. Primero, suponen contar con grupos mucho más reducidos de alumnos. Segundo, contar con un cuerpo más amplio de profesores. A ello debe agregarse costos de preparación de materiales, casos, selección de videos, contar con equipos para su reproducción, etc. Todo lo cual los encarece en comparación con un profesor que dicta una charla a 100 alumnos al mismo tiempo.

De otra parte, es necesario tener presente que cursos de esta naturaleza no sustituyen por comple-

to la necesidad de enseñar en otros cursos, en algunos casos con formatos más tradicionales, los contenidos del área temática. En nuestra experiencia, cursos de esta naturaleza normalmente deben y pueden ser complementados con algunas metodologías más tradicionales, aún cuando no necesariamente las más arcaicas y de más baja calidad. Lo que me importa destacar es que la metodología de litigación deja espacio para el desarrollo de contenidos doctrinarios aplicando otro tipo de metodologías en otros cursos y que estos otros cursos serán normalmente necesarios para que el alumno tenga una formación más completa en la disciplina.

Impacto y proyecciones en el uso de la metodología:

He dejado esta sección final para dar cuenta del impacto que ha tenido la introducción esta metodología en la educación legal en Chile tanto a nivel de programas de pre grado como de post grado o formación de actores del nuevo sistema de justicia criminal. De otra parte, intentaré describir muy brevemente alguna de las aplicaciones que ha tenido el desarrollo de esta metodología que han derivado en el diseño de varios cursos o programas de capacitación innovadores.

La consolidación y expansión del modelo de litigación

Como ya señalaba en la introducción, tal vez si el principal impacto que ha tenido el desarrollo del curso de Litigación en Juicios Orales es que a pocos años de haberse dictado por primera vez en la UDP, siendo la única experiencia en el país a esa época, rápidamente se transformó en una forma estándar de enseñanza del nuevo sistema procesal penal. Así, tanto el Ministerio Público como la Defensoría Pública y la Academia Judicial han introducido en sus programas de formación de fiscales, defensores y jueces un componente importante de destrezas de litigación en juicio, organizados en la misma lógica descrita en este trabajo. Incluso se ha llegado a más. Así, la Defensoría Penal Pública ha incorporado en sus procesos de selección de defensores un examen de litigación basado en la simulación de diversas actividades de litigio evaluado por expertos externos ocupando la misma metodología sobre la que se ha estructurado el curso.

A nivel de docencia universitaria, el primer fenómeno que se dio fue que los cursos de Litigación en Juicios Orales se incorporaron como unidades de la

mayoría de los programas de diplomado, post título y magíster que se generaron en el área. Al respecto, cabe señalar que la implementación del nuevo sistema de justicia criminal generó una demanda muy fuerte de capacitación por parte de abogados que se tradujo en el surgimiento de más de 15 programas de post grado ofrecidos por diversas universidades, tanto en Santiago como en el resto del país. En estos, mayoritariamente, se incluyeron módulos de litigación. De alguna forma el contar con un módulo de esta naturaleza en esos cursos era un mínimo “exigido por el mercado” para evaluar la idoneidad de tales programas.

Un poco más lento fue lo que ocurrió en la enseñanza del derecho en pre grado. La inercia con la que funcionan la mayoría de las facultades de derecho hizo que en forma mucho más pausada se fueran desarrollando cursos como el electivo descrito en este trabajo. Con todo, hoy día todas las facultades más prestigiosas incorporan dentro de su malla algún curso vinculado a destrezas de litigación en juicio basado en la misma metodología, aún cuando debe reconocerse, con bastante disímil calidad. En este mismo sentido se puede apreciar que el desarrollo de nuevos materiales ha sido escaso. Si bien a partir de la reforma procesal penal se ha producido un caudal bibliográfico muy importante tanto en estudios dogmáticos como empíricos acerca del nuevo sistema, en materia de litigación -además de los trabajos que ya he citado que se desarrollaron por el equipo de la UDP- existe sólo un par de textos publicados que, en todo caso, incluyen también análisis dogmáticos del nuevo sistema no vinculados con las destrezas concretas de litigación.¹⁹

Un nuevo fenómeno que es posible apreciar es que la metodología de litigación ha comenzado a expandirse también como forma de enseñanza en otras áreas del sistema legal chileno en donde se han emprendido reformas recientes destinadas a establecer procedimientos orales. Así, el año 2005 comenzó a funcionar un nuevo sistema de tribunales de familia lo que ha dado lugar a varios cursos de litigación en el área. Para el año 2007 se espera la puesta en marcha de un nuevo sistema de responsabilidad penal de adolescentes y un proceso laboral oral, ambas áreas en las cuales se comienza a observar una intensa y creciente oferta de capacitación en litigación.

¹⁹ / Véase Rafael Blanco y otros, Litigación Estratégica en el Nuevo Proceso Penal, Lexis Nexis, Santiago 2005, 266 páginas y Pelayo Vial, Técnicas y Fundamentos del Contraexamen en el Proceso Penal Chileno, Librotecnia, Santiago 2006, 348 págs.

Me interesa mencionar, aún cuando ello debiera ser objeto de un análisis más específico y detallado, el cómo también ha existido una creciente internacionalización de esta metodología. El que los materiales de la UDP hayan sido publicados en cinco países de la región da cuenta de este fenómeno, el cual ha sido reforzado por el surgimiento de diversos grupos nacionales que se han entrenado en esta misma metodología en diversos lugares, pero en donde la cooperación internacional ha jugado fuertemente en el último tiempo. Otro actor que ha jugado un rol clave en transmitir esta metodología como un elemento clave del proceso de implementación de reformas procesales en América Latina ha sido el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA).²⁰

La estrategia de expansión

La rápida expansión y legitimidad lograda por los cursos de litigación oral dentro de la comunidad legal chilena obedece en buena medida a las bondades y resultados que ha logrado esta metodología en el contexto de reforma que se ha vivido en Chile en los últimos 10 años. Con todo, este nivel de aceptación fue también logro, al menos en parte, de una estrategia deliberada por parte del equipo de profesores de la UDP. Así, nos percatábamos que para que la lógica de litigación pudiera encontrar un espacio importante de desarrollo era indispensable que ella fuera compartida como una forma útil de enseñanza no sólo por un grupo reducido de profesores relativamente jóvenes e innovadores. Poniéndolo en términos económicos, debía crearse un mercado que conociera y demandara oferta de esta naturaleza y debía también existir una comunidad más amplia de docentes en condiciones de satisfacer dicha demanda. Allí donde la tendencia natural cuando se desarrolla un producto nuevo es guardar el secreto de su fórmula para mantener un cierto monopolio en el mercado, nos dábamos cuenta que ello nos podía llevar a contar con un gran producto pero que nadie demandara. De esta forma nuestra opción fue la de difundir y derechamente regalar la metodología a todos aquellos que se interesaban en recibirla y utilizarla. Así, permitimos la reproducción de nuestros materiales sin restricciones aún antes que fueran publicados. Nuestros casos comenzaron a ser utilizados por diversos grupos docentes sin que nos opusiéramos a ello. Incluso ofrecimos formación gratuita a docentes de otras universidades para apli-

car esta metodología en sus respectivas facultades, entre otras estrategias seguidas. En este sentido, nuestra apuesta fue la de generar un mercado complejo y competitivo en donde nuestro liderazgo debía darse por la calidad de nuestro producto y no por su exclusividad. Además, hay que recordar que para nosotros insertar esta metodología en nuestra cultura legal era una parte central en el proyecto de afianzar el proceso de reforma a la justicia penal en el cual estábamos fuertemente comprometidos.

Una nueva lógica y no un nuevo curso: las principales aplicaciones que hemos desarrollado

No tengo mucho espacio para desarrollar este último punto, pero me interesa explicitar nuevamente que la metodología de litigación No se refiere al desarrollo de un curso específico, sino una nueva lógica de comprender la educación legal. Es por ello que a partir de la misma filosofía y principios hemos podido desarrollar la más variada gama de cursos y programas de entrenamiento en la UDP.

Lo primero que hicimos fue establecer un curso de Litigación Oral profundizado en donde un pequeño grupo de los alumnos del primer curso (no más de seis) podían continuar desarrollando sus destrezas en situaciones más complejas y preparar la litigación de un caso que simulaba con más realidad aún las condiciones de trabajo del nuevo sistema (por ejemplo conseguíamos testigos actores, peritos reales y policías para representar sus respectivos roles). Dicho curso concluye con la litigación de un juicio oral completo en el auditorio de la facultad en donde se invita a toda la comunidad estudiantil a participar.

En esta misma dirección dimos un par de pasos más. El primero fue que establecimos un concurso nacional de litigación para abogados que fue realizado con gran éxito el año 2002. La idea era movilizar e instalar la lógica de la litigación en el gremio de abogados que ejercían libremente la profesión, que habían estado un poco más alejados del proceso de reforma. Esa misma idea fue tomada posteriormente y hoy día la UDP organiza un campeonato interescolar de litigación en juicios orales para estudiantes secundarios que cursan los últimos años de su educación escolar (que al momento lleva tres ediciones anuales ya ejecutadas). Alumnos de derecho que han participado en los cursos de litigación se convierten en entrenadores de los distintos equipos y los ayudan en la preparación de los diversos casos, que por cierto se estructuran de una forma muy sencilla para no incluir variables jurídicas complejas. Esto

²⁰ / Información sobre el trabajo de CEJA en el área puede revisarse en su página web: www.cejamericas.org

nos permite que esos alumnos refuercen su proceso de aprendizaje. Además, se les ofrece a todos los concursantes una capacitación en destrezas ejecutada por profesores y ex alumnos destacados del curso de litigación.

Pero luego fuimos introduciendo esta misma lógica en actividades distintas. Así, desarrollamos un curso de litigación en audiencias preliminares al juicio (por ejemplo audiencias de formulación de cargo, de discusión de prisión preventiva, etc.) en donde las destrezas y dinámicas de trabajo son distintas y, por tanto, se requería el desarrollo de una metodología específica que se hiciera cargo de las mismas. Se trata también de un curso semestral electivo en donde las destrezas se aprenden en la misma lógica de simulación.

También exploramos esta lógica por fuera del ámbito de litigación penal o procesal general. Es así como desarrollamos un programa intensivo para los alumnos que concluían primer semestre de la facultad denominado "Juego de casos" en el que se formaban pequeños grupos que debían trabajar un caso que convocaba debates constitucionales en temas de interés público general, como por ejemplo libertad de expresión o derecho a la educación. En este curso los alumnos son entrenados en razonamiento para efectos de litigar en audiencias ficticias ante un tribunal constitucional asumiendo los diversos roles que suponen los casos. Se trata de un curso que se dicta en un poco más de una semana y que requiere en ese período el trabajo de al menos media jornada de los alumnos. Nuestra idea era poder ofrecerles desde temprano en la carrera una imagen más asociada al trabajo profesional de los abogados en el contexto de una malla curricular que en el primer año no les entrega este panorama con claridad.

Saliendo del ámbito de la educación de alumnos de la facultad, una de las principales aplicaciones realizadas y que ha tenido mayor impacto en el proceso de implementación de la reforma procesal penal en Chile fue el desarrollo de la metodología llamada "Programa de Capacitación Interinstitucional".²¹ A grandes rasgos, se trata de un programa que tuvo por objetivo que los actores del nuevo sistema (fiscales, defensores y jueces) tuvieran oportunidad de tener una suerte de marcha blanca simulada de su funcionamiento proveyéndoles un escenario para

realizar las distintas audiencias (preliminares y de juicio) que les permitiera llegar a consensos básicos acerca de las diversas formas de actuar. El gran impacto que tuvo este diseño hizo que esta metodología se utilizara como parte del programa de implementación de la reforma en cada una de las regiones en donde se fue sucesivamente implantando el sistema en años posteriores. Más recientemente se ha utilizado también en el proceso de instalación del nuevo sistema de responsabilidad penal de adolescentes y también ha comenzado a utilizarse en otros países de la región como parte de la puesta en marcha de reformas procesales (por ejemplo en el sistema judicial de la Ciudad de Buenos Aires en Argentina) o programas de intervención destinados a mejorar el funcionamiento del sistema (por ejemplo en el caso de la Provincia de Buenos Aires en Argentina)²².

Como se puede apreciar, sobre la misma concepción metodológica se ha podido avanzar en expandir este modelo de enseñanza. ¿Cuán lejos puede llegar? No es algo que todavía esté en condiciones de relatar.

21 / Para mayor información sobre los aspectos concretos del diseño de este programa véase Mauricio Duce, Alejandra Mera y Cristián Riego, La Capacitación Interinstitucional en la Reforma a la Justicia Criminal en Chile, en Revista Sistemas Judiciales n° 1, Buenos Aires 2001 págs. 76 a 93

22 / Antecedentes sobre la utilización de esta metodología en el denominado Plan Piloto de Mar del Plata pueden verse en INECIP-CEJA, Informe Evaluativo del Plan Piloto para la Profundización del Sistema Acusatorio en Mar del Plata, en Revista Sistemas Judiciales n° 11, Buenos Aires 2006, págs. 48 a 67.

**Miguel Ángel Méndez
Longoria**

Profesor de Derecho Adelbert H.
Sweet, Universidad de Stanford.

Innovación pedagógica temprana en la Escuela de Derecho de Stanford

Resumen

A finales de los sesenta, bajo la dirección del profesor Paul Brest, un grupo de profesores de la escuela de derecho de la Universidad de Stanford comenzaron una discusión sobre la adopción de métodos innovadores de enseñanza para los cursos del primer año. Contrario a los cursos del segundo y tercer año, la mayoría de los cursos del primer año eran obligatorios.

Abstract

At the end of the Sixties, under the direction of Professor Paul Brest, a number of teachers of the Law School of Stanford started a discussion on adopting innovative methods of teaching for the courses of the first year. Contrary to the courses of the second and third year, most of the first year courses were obligatory.



Introducción

En Septiembre de 2006 tuve la oportunidad de asistir a algunas discusiones entre un grupo de académicos de derecho latinoamericanos que se reunieron en la Escuela de Derecho de Stanford convocados por los Profesores Rogelio Pérez Perdomo, decano de la Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana (Caracas) y Manuel Gómez, Instructor a cargo del Programa de Stanford en Estudios Jurídicos Internacionales (*Stanford Program in International Legal Studies*); con el objeto de discutir las innovaciones en la pedagogía jurídica de las escuelas de derecho latinoamericanas. Aun cuando los métodos de enseñanza se ven afectados en gran medida por el contenido del material a ser enseñado, pensé que sería útil para mis colegas latinoamericanos conocer algo sobre nuestros esfuerzos en la Escuela de Derecho de Stanford para desarrollar e implementar métodos de enseñanza innovadores. Mi interés en proporcionar una sucinta descripción de nuestros esfuerzos surgió en parte por los comentarios realizados por una colega latinoamericana, al observar que el enfoque jurisprudencial del derecho común (*common law*), que es todavía la forma dominante de “derecho” en los Estados Unidos, es más conducente a la enseñanza interactiva que el modelo positivista jurisprudencial prevaleciente en Latinoamérica. Su comentario me causó curiosidad por ser intuitivamente acertado y me hizo reflexionar sobre



los diferentes métodos de enseñanza que utilizo en Stanford. De los tres cursos que me corresponde dictar durante el año académico, dos son considerados “principales”. Estos cursos son dictados en secciones numerosas (entre 60 y 90 estudiantes) y son calificados mediante un examen final administrado al final del curso, el cual los estudiantes deben tomar bien porque lo necesitan para graduarse o porque el contenido de la materia forma parte del examen de admisión que deben aprobar para ejercer la profesión en determinado estado.¹

Derecho Penal es el curso principal obligatorio que me corresponde dictar. Tanto en Stanford como en la mayoría de las otras escuelas de derecho norteamericanas, Derecho Penal es un curso del primer semestre del primer año de la carrera. Aun cuando mi enfoque al derecho penal es innovador desde el punto de vista de los estándares norteamericanos, siempre he enseñado este curso en forma “socrática”. En los Estados Unidos, el método socrático es un sistema de enseñanza interactivo que se centra en el análisis de decisiones dictadas en apelación y ha sido la forma dominante de enseñanza del derecho por más de cien años. Mi otro curso principal es Derecho Probatorio (*Evidence*). En los Estados Unidos, Derecho Probatorio no es un curso adjunto al Derecho Procesal. Debido al uso de jurados en casos civiles y penales, nuestras reglas probatorias han evolucionado al punto de convertirse en un cuerpo jurídico complejo que regula el tipo de información que las partes pueden ofrecer a los miembros del jurado. Como resultado, Derecho Probatorio es un curso independiente. Aun cuando este curso se presta para el enfoque socrático, desde hace varios años deliberadamente abandoné el uso de jurisprudencia y en cambio opté por utilizar un texto que se asemeja más a un tratado para enseñar la materia. Mi curso continua siendo interactivo —los estudiantes deben responder a mis preguntas— pero mi rol se asemeja más al de un profesor latinoamericano de derecho dictando una clase magistral, que al de un típico profesor norteamericano.

Aunque resulte de alguna forma paradójico, mi enfoque en el curso de Derecho Probatorio podría

sorprender por innovador a muchos profesores norteamericanos, pero no necesariamente a los latinoamericanos. Por otro lado, mi enfoque al enseñar Derecho Penal quizás podría considerarse más innovador por los latinoamericanos que por mis colegas estadounidenses. Como se verá más adelante, mi elección de materiales de clase depende en gran medida del método de enseñanza que empleo en que cada uno de estos cursos, y mi caso sirve para reafirmar la observación de mi colega latinoamericana en el sentido de que el uso del método socrático depende en gran medida de si al enseñar utilizo decisiones de apelación como la fuente principal de mis materiales de clase. Pero antes de entrar en detalles sobre este punto, quiero describir la experiencia inicial de Stanford con métodos y cursos innovadores.

Una era de innovación en métodos de enseñanza

A finales de los años setenta, bajo la dirección del Profesor Paul Brest, un número de profesores de la escuela de derecho de Stanford comenzaron a discutir el empleo de métodos innovadores para la enseñanza de cursos de primer año. A diferencia de los cursos de segundo y tercero, la mayoría de los cursos de primer año eran obligatorios. Estos incluían Contratos, Derecho Penal, Derecho de Propiedad, Derecho Procesal Civil, Responsabilidad Civil (*torts*), Derecho Constitucional, así como Investigación y Redacción Jurídica.² El interés en explorar nuevos métodos de enseñanza fue complementado con un esfuerzo muy exitoso de la escuela al enriquecer los programas para segundo y tercer año con cursos “clínicos”. Estos cursos no guardaban semejanza con las clínicas jurídicas que conocemos hoy en día. El propósito de estos cursos no era enseñar a los estudiantes a atender aspectos particulares de casos prácticos recibidos por las clínicas afiliadas o patrocinadas por las escuelas de derecho. Al contrario, el objetivo era enseñar cursos avanzados de derecho sustantivo mediante ejercicios que simulaban las condiciones que los profesionales encontraban en determinadas áreas. Se presumía que los estudiantes aprenderían

1 / En los Estados Unidos, graduarse de una escuela de derecho, aun que se trate de una escuela acreditada por la Asociación Americana de Abogados (*American Bar Association*), no habilita al graduado a ejercer como abogado. Cada uno de los cincuenta estados tiene sus propios requisitos de admisión. California, por ejemplo, no permite a ningún egresado de una escuela de derecho ejercer la profesión hasta que no apruebe el examen de la Barra de California (*California Bar Examination*). El examen, que es administrado dos veces al año, examina a los estudiantes sobre el conocimiento de una serie de principios que han aprendido o deben haber aprendido en los cursos de la escuela de derecho.

2 / En una época, algunos de estos cursos eran de seis unidades dictados durante dos semestres. Con la excepción del curso de Investigación y Redacción Jurídica (*Legal Research & Writing*), para los años setenta se habían convertido en cursos semestrales de cuatro unidades. Como resultado del recorte, a los estudiantes de primer año se les permitía tomar algunas materias electivas durante el segundo semestre. Para una descripción del currículo de Stanford, ver <http://www.law.stanford.edu>.

mejor sobre una determinada especialidad si se les exigía poner la teoría en práctica.

El primero de estos cursos de naturaleza “clínica” era Derecho Penal Avanzado, enseñado por el profesor Anthony Amsterdam con la ayuda de un psiquiatra. Se esperaba que los estudiantes que tomaban este curso, condujeran una sesión de preguntas y repreguntas con varios expertos quienes, en calidad de testigos, declararían durante audiencias simuladas en casos en que los acusados eran enfermos mentales y cuya defensa radicaba en alegatos de incapacidad mental o locura.

Otro curso era el de Derecho Procesal Penal Avanzado, que yo mismo diseñé. Para esta clase, los estudiantes ejercían el rol de acusadores o abogados defensores en un proceso penal, desde su inicio y a través de las distintas fases del juicio, incluyendo una audiencia sobre una moción para desechar pruebas ilegalmente obtenidas por la policía. Como en el caso del curso del profesor Amsterdam, en este curso se empleaban expertos forenses y oficiales de policía, y gran parte de la materia estaba enfocada en el interrogatorio y repregunta de testigos expertos. Residentes de la ciudad de Palo Alto servían como miembros del jurado.

Para comienzos de la década de los ochenta, el número de cursos “clínicos” se había expandido e incluía Transacciones Avanzadas de Bienes Raíces, Medidas Extraordinarias (*Injunctions*), Libertad de Información, Testimonio de Expertos, Litigios Complejos, y Derecho Probatorio Avanzado. Derecho de Adolescentes (*Juvenile Law*), uno de los primeros cursos clínicos, incluía tanto simulaciones como experiencias con clientes reales. A los estudiantes que lograban completar la fase simulada con éxito, se les permitía representar clientes en la corte de menores local bajo la supervisión de un profesor de la escuela. Los nuevos cursos se inspiraron en el diseñado por el profesor Amsterdam. En el curso de Transacciones Avanzadas de Bienes Raíces, por ejemplo, los estudiantes podían representar a un constructor interesado en ejecutar un proyecto inmobiliario en una parcela de terreno cercana al campus de Stanford, o a un grupo ambientalista que se oponía a dicho proyecto. Los funcionarios del Condado de Santa Clara y de la Ciudad de Palo Alto encargados de aprobar o rechazar la solicitud del constructor ejercían sus respectivos roles durante el curso, y las audiencias simuladas que se celebraban para discutir la solicitud del proyecto eran idénticas a las efectuadas en la vida real.

Los cursos de índole clínica resultaron ser inmensamente populares. Para asegurar la participación del máximo número de estudiantes, aquéllos que teníamos a cargo la enseñanza de estos cursos diseñamos nuestro propio sistema de admisión. Los estudiantes que eran admitidos en un curso eran situados en el último lugar de la lista de espera cuando solicitaban inscribirse en un segundo curso. Para el comienzo de los años ochenta, aproximadamente un tercio de los estudiantes de segundo y tercer año, tenían oportunidad para tomar al menos un curso clínico.

En parte, los cursos “clínicos” se hicieron populares porque contrastaban abruptamente con los métodos de enseñanza empleados hasta ese momento en los cursos tradicionales. A finales de los años setenta, los profesores de Stanford todavía continuaban empleando el método socrático como la forma principal de enseñar y analizar la doctrina jurídica. Como se ha dicho anteriormente, este enfoque hace énfasis en el empleo de decisiones dictadas en apelación para identificar y evaluar las normas jurídicas. Como mínimo, se espera que los estudiantes respondan las preguntas del profesor sobre el punto de derecho sometido a consideración de la corte, a identificar la “norma” que la corte ha empleado para resolver el asunto, y a formar una lista con las razones dadas por el juez para fundamentar su elección. Ocasionalmente, los profesores piden a los estudiantes tomar un paso adicional y evaluar si la norma adoptada por la corte de apelación es la más adecuada para resolver el problema presentado por las partes.

A diferencia de lo anterior, en los cursos de índole clínica a los estudiantes se les pedía ir más allá del análisis del caso concreto y aplicar sistemáticamente el método de solución de problemas (*problem-solving*) en situaciones concretas similares a las encontradas por los profesionales en diversas áreas. Debido a que las condiciones de los ejercicios clínicos eran frecuentemente acusatorios, los estudiantes aprendían que su iniciativa como abogados influía notablemente en el curso de lo acontecido en el caso. Particularmente en cursos de naturaleza clínica con énfasis en audiencias acusatorias, tales como juicios, los estudiantes aprendían que la decisión sobre cuáles testigos llamar a declarar, el orden de su presentación y el contenido y orden de las preguntas que se les harían, dependía de su propia habilidad.

Tanto instructores como estudiantes empleaban una cantidad importante de horas de clase en evaluar

el rendimiento de los estudiantes durante la realización de los ejercicios. Las cámaras de video (en aquella época, más bien parecidas a una cámara cinematográfica) eran comenzadas a ser utilizadas y permitían una repetición “casi instantánea” para poder revisar y criticar lo que los estudiantes habían hecho bien o mal. Aquellos estudiantes que no participaban en un ejercicio determinado tenían que dirigir las críticas a determinado ejercicio, tal como el interrogatorio directo de un experto. Varias formas fueron desarrolladas por algunos instructores para guiar a los estudiantes a ofrecer una evaluación realmente útil.

En mis veintinueve años en Stanford, ningún período puede compararse con el final de los años setenta y comienzo de los ochenta, una época en la que el interés en experimentar con nuevos métodos de enseñanza era considerado importantísimo. Stanford fue reconocido como el líder y pionero en la utilización de simulacros en la enseñanza de cursos sustantivos avanzados. Aun cuando había amplia colaboración entre los profesores a cargo de los cursos clínicos, ni los administradores de la escuela, ni los estudiantes, ni los propios profesores vieron estos cursos como una especialidad diferente. Lo que era enseñado en un determinado año dependía del interés y disponibilidad de los profesores regulares, de los visitantes, y de la efectividad de los estudiantes al ejercer presión para que se ofreciera un curso determinado.

La dependencia en la voluntad de los profesores para dictar cursos clínicos demostró ser una gran debilidad. La partida, a comienzos de los años ochenta, de un número importante de instructores dedicados a la enseñanza de cursos clínicos redujo en forma significativa el número de cursos de esta naturaleza dictados por profesores permanentes en forma periódica. La cantidad de tiempo necesaria para enseñar mediante el sistema de simulacros redujo aún más el número de cursos clínicos. Aquellos que estuvimos involucrados en la enseñanza clínica pronto descubrimos que era simplemente imposible enseñar de esta forma y todavía tener tiempo para dedicarnos a otras actividades académicas. Debido a que para la contratación y ascenso de profesores, Stanford no distinguía entre profesores que empleaban métodos de enseñanza tradicionales y aquéllos que empleaban un enfoque clínico, muchos instructores abandonaron los cursos clínicos para poder disponer de tiempo libre para sus proyectos académicos. Aún así, el éxito de los cursos clínicos tuvo dos efectos inmediatos. El primero fue que sirvieron

de incentivo a otros profesores para adoptar en sus propios cursos algunos métodos clínicos, como el de solución de problemas (*problem solving*) y los simulacros (*simulations*). El segundo fue que el éxito de estos cursos motivó al profesor Paul Brest, quien por cierto había jugado un papel importante en la fundación de los cursos clínicos, a reunir a un grupo de profesores para pedirles que exploraran la utilización de nuevos métodos para enseñar los cursos de primer año. El resultado fue el “Currículo B”, una forma alternativa al currículo de primer año tradicional en Stanford.

El Currículo B.

El Currículo B, que entró en vigencia durante el otoño de 1979, no fue diseñado para sustituir a los cursos enseñados a través del currículo tradicional durante el primer año (que luego pasó a llamarse “Currículo A”). Al contrario, el objetivo principal del Currículo B fue integrar los principales cursos de primer año de una manera más completa, y a la vez complementarlos con otros cursos de duración reducida que sirvieran para ofrecer distintas perspectivas sobre el derecho desde el enfoque de las ciencias sociales, humanidades, y filosofía, así como también sobre los análisis económico e histórico del derecho.³ Otro objetivo era el de introducir a los estudiantes de primer año a la forma de instrucción clínica.⁴ El Derecho Procesal Civil fue seleccionado para el tratamiento clínico porque se creyó que los estudiantes podían captar más fácilmente las reglas procedimentales abstractas mediante ejercicios de redacción y a través de la ejecución de otras actividades que exigían destrezas básicas de abogado como ofrecer consejo a clientes, y representándolos en negociaciones y en audiencias administrativas.⁵

La integración de los cursos básicos del primer año requirió de una amplia coordinación entre los instructores de Responsabilidad Civil Extracontractual (*Torts*), Contratos e Interpretación Legislativa (*Statutory Interpretation*).⁶ Aunque el grado de coordinación disminuyó a través del tiempo, el objetivo fue logrado ampliamente.⁷ No obstante, al cabo de dos años, los mini-cursos ofrecidos a los estudiantes en historia del derecho, jurisprudencia, economía, y metodología de las ciencias sociales, habían

3 / “And Now for Something Academically Different . . .,” *The Stanford Lawyer* 46 (Winter/Spring 1979-1980).

4 / *Id.*

5 / *Id.*

6 / Brest, *A First Year Course in the “Lawyering Process,”* 32 *JOURNAL OF LEGAL EDUCATION* 344, 349 (1982).

7 / *Id.*

desaparecido.⁸ Los estudiantes de primer año, ansiosos sobre si debían o no manejar la doctrina en los cursos básicos, percibieron aquellos cursos como un obstáculo durante esta fase de su formación jurídica. Sin embargo, el curso de Procedimiento Civil demostró ser muy exitoso. Eventualmente, se convirtió en un curso separado, *Lawyering Process*, enfocado en entrevistar y aconsejar clientes, negociar y mediar conflictos, redactar documentos y examinar aspectos sobre responsabilidad profesional.⁹ A través del tiempo, este curso se dividió en varios otros, algunos que hicieron énfasis en las destrezas necesarias para representar a grupos subordinados (tales como minorías raciales) y pequeños comerciantes, y otros hicieron énfasis en las destrezas necesarias para el litigio.

Un aspecto que dejó perplejos desde el inicio a los miembros del grupo a cargo de la planificación del nuevo currículo fue la decisión de qué hacer con el curso de Derecho Penal. Se descartó desde el primer momento vincularlo con el curso de Responsabilidad Civil Extracontractual (*Torts*) a través del estudio del tratamiento jurídico de los daños. La divergencia entre la Responsabilidad Civil Extracontractual y el Derecho Penal en dos cuerpos legales separados se había hecho muy grande. Mi propuesta de enseñar Derecho Penal dentro de su contexto procedimental fue aceptada, y yo he dictado ese curso desde 1981 a pesar de que el currículo B cayó en desuso a partir de 1987.

Derecho Penal en el Currículo B

A. La parte procedimental

Mi decisión de enseñar Derecho Penal desde una perspectiva procedimental coincidió con la publicación de la segunda edición del libro del Profesor Phil Johnson de la Escuela de Derecho Boalt Hall, en el cual examina el Derecho Penal desde esa misma perspectiva.¹⁰ Además de incluir casos de doctrina penal tradicional, este libro contenía casos y otros materiales sobre el rol de los abogados y de los jueces durante la fase de imputación, audiencias preliminares, procedimientos ante el Gran Jurado, juicios y audiencias en fase de sentencia. Debido a que yo enseñé Derecho Penal desde la perspectiva procedimental, usualmente complementé el contenido del libro con materiales de lec-

tura (*course reader*) que incluyen una descripción de cómo un caso penal es procesado en California y, debido al carácter central de los juicios, una discusión sobre cada una de las fases de un juicio penal norteamericano. Adicionalmente, estos materiales de lectura describen la dinámica del proceso acusatorio e introducen a los estudiantes a los principios básicos de la técnica de representación procesal (*trial advocacy*).

Uno de mis objetivos principales es ayudar a los estudiantes a apreciar que en los Estados Unidos son los abogados (y no los jueces, como ellos suponen) quienes juegan el papel principal en el desenvolvimiento de los juicios. Son los abogados acusadores quienes deciden a quien acusar y por qué causales, el abogado defensor es quien decide si solicitarle o no al juez una orden de protección, tal como un mandato para impedir a la parte acusadora presentar durante el juicio pruebas obtenidas ilegalmente, y son los abogados quienes en fin determinan que ocurrirá en cada una de las fases del proceso, desde la decisión de cuáles testigos serán llamados a declarar tanto en el interrogatorio inicial como en la fase de repreguntas. La importancia de la iniciativa de partes es comprendida por los estudiantes cuando se dan cuenta que en los Estados Unidos de Norteamérica, como regla general, la falta de oposición a la errónea presentación de pruebas, o a un alegato impropio de la contraparte, precluye al acusado formular oposición por esas mismas razones durante la fase de apelación.

La importancia del papel del abogado defensor se pone de relieve cuando llegamos a *Gideon v. Wainwright*,¹¹ el caso en el cual la Corte Suprema de los Estados Unidos estableció que de acuerdo con la Constitución Federal todo acusado penal indigente tiene derecho a ser representado por un abogado a costa del gobierno. Comienzo pidiéndole a uno de mis estudiantes que asuma el rol de Gideon como acusado mientras carecía de representación. Al resto de los estudiantes les pido que asuman el rol de jueces y decidan las oposiciones. Luego, soy yo quien presenta el alegato inicial de la parte acusadora en el cual incluyo una cantidad de hechos inadmisibles pero incriminatorios. Si "Gideon" no formula oposición a mi alegato inicial o si no presenta una oposición concreta, luego asumo el papel de juez y le pregunto a "Gideon" si desea presentar un alegato

⁸ / *Id.*

⁹ / *Id.* en 344.

¹⁰ / P. JOHNSON, CRIMINAL LAW IN ITS PROCEDURAL CONTEXT (2d ed. West 1980).

¹¹ / 372 U.S. 335 (1963).

inicial o si prefiere “reservárselo”.¹² En ese momento, el punto se entiende perfectamente. Un acusado (incluyendo a un estudiante de primer año) sin ninguna formación en derecho simplemente no tiene oportunidad frente a un abogado acusador experimentado, aunque aquél sea inocente.

Seguidamente ofrezco a los estudiantes la oportunidad de examinar el rol del abogado defensor en la fase de apelación. Para algunos, no resulta aparente el motivo por el cual la Corte Suprema de los Estados Unidos al decidir el caso *Douglas v. California*¹³ dejó establecido que todo acusado indigente tiene derecho a que se le nombre un abogado acusador en la fase de apelación. Después de todo, la sala de juicio ha quedado atrás, y los aspectos que interesan durante la fase de apelación simplemente requieren del tipo de análisis legal que se aprende en las escuelas de derecho. Pero las percepciones cambian rápidamente cuando entrego a los estudiantes la transcripción de un juicio imaginario y les pido identificar aquellos errores cometidos durante el proceso, que a su juicio, sirvan para persuadir a la corte de apelaciones a revocar la decisión condenatoria. Los estudiantes se dan cuenta que una persona sin formación jurídica simplemente no tiene la base suficiente para examinar el expediente del juicio y preparar la clase de escritos y argumentos orales que puedan provocar la revocatoria de una sentencia condenatoria.

El poder discrecional de la parte acusadora al seleccionar los posibles imputados y determinar los cargos correspondientes (*targets and charges*) es un tema importante. Por cuanto en los Estados Unidos el poder discrecional del acusador está generalmente fuera del control de los jueces,¹⁴ dedicamos tiempo a discutir si los miembros del gran jurado o los magistrados a cargo de las audiencias preliminares sirven de contrapeso a los acusadores que abusan de su poder discrecional. Cuando un abogado acu-

sador imputa a alguien por la comisión de un delito grave castigado con prisión por tiempo prolongado, en la mayoría de las jurisdicciones de los Estados Unidos, el acusador debe primero presentar los cargos ante el gran jurado o ante un magistrado a cargo de una audiencia preliminar.

El abogado querellante no puede traer al acusado a juicio a menos que el gran jurado lo impute o el magistrado ordene al acusado a presentarse ante la sala de juicio. Los miembros del gran jurado pueden imputar solamente cuando de las pruebas presentadas por el acusador se desprenda la existencia de una causa probable que permita concluir que alguien ha cometido un crimen y que esa persona es el acusado. El magistrado no puede obligar al acusado a comparecer ante la sala de juicio a menos que llegue a las mismas conclusiones después de considerar las pruebas presentadas por el abogado acusador y por la defensa durante la audiencia preliminar.

Debido a que para el análisis de la existencia de la causa probable los magistrados pueden tomar en cuenta las pruebas de la defensa, a través de los casos analizados, los estudiantes comprenden rápidamente que las audiencias preliminares son mucho más efectivas que los procedimientos ante el gran jurado para controlar el abuso de los acusadores. En caso de ser imputados, los estudiantes prefieren que sus casos sean presentados ante un magistrado que ante el gran jurado. Los estudiantes, sin embargo, deben luego enfrentar la cuestión de si vale la pena enfrentar los riesgos de un procedimiento acusatorio solo para mitigar el riesgo de abuso por parte del acusador. La mayoría de los estudiantes creen que el elevado costo está plenamente justificado hasta que aprenden que, a pesar del orgullo norteamericano en el sistema acusatorio, la mayoría de los casos penales en los Estados Unidos no llegan a la fase de juicio sino que son resueltos a través de un acuerdo reparatorio (*plea bargaining*) entre el abogado acusador y defensor. Esto nos lleva la discusión de por qué las opiniones de las cortes de apelación dedican una gran parte a proteger los acuerdos reparatorios de la intervención judicial. Los estudiantes aprenden que los tribunales son también sensibles al interés de la sociedad en reducir los costos de los litigios.

Durante el curso, prestamos mucha atención a la carga probatoria de la parte acusadora y al derecho del acusado a un juicio con jurado. La mayoría de los estudiantes se sorprenden al enterarse que no fue sino hasta 1968 cuando la Corte Suprema de los Estados Unidos interpretó la Constitución Federal en

12 / En los juicios norteamericanos, desde un inicio, al acusador le está permitido hacer una presentación inicial (*opening statement*) describiendo las pruebas que el estado ofrecerá para demostrar la culpabilidad. Una vez que el acusador ha terminado, a la defensa se le permite hacer su presentación inicial. Algunas veces, la defensa pospone su presentación preliminar hasta después de que la parte acusadora haya realizado la presentación principal de la causa (*case in chief*). La defensa se reservará (diferirá) su presentación preliminar cuando tenga en su poder evidencia exculpatoria que crea ser desconocida por el acusador, y por tanto preferirá dar al acusador muy poco tiempo para prepararse antes de descubrir esas pruebas.
13 / 372 U.S. 353 (1963).

14 / De acuerdo con la doctrina de separación de poderes norteamericana, es facultad del ejecutivo, actuando a través del procurador, decidir cuáles cargos formular y contra quien formularlos; es facultad del poder judicial facilitar el foro para procesar esos casos. Los jueces examinarán las decisiones acusatorias del procurador solamente en casos excepcionales en los que el procurador haya seleccionado al imputado mediante el uso de factores ilegales tales como raza o género.

el sentido de que exige a los estados permitir a los acusados de delitos graves la posibilidad de tener un juicio con jurado.¹⁵ Al estudiar el caso primigenio, *Duncan v. Louisiana*,¹⁶ le pedía a los estudiantes identificar un obstáculo que Duncan hubiera podido haber sorteado si se le hubiera concedido la posibilidad de tener un juicio con jurado. Como en el caso Duncan no salió a relucir ningún posible obstáculo, yo suelo presionar a los estudiantes para que identifiquen las ventajas que Duncan hubiera obtenido de haberse permitido un juicio con jurado durante un nuevo juicio (*retrial*).¹⁷ Eso nos lleva a la discusión sobre las ventajas para la defensa de tener jurado en vez de un solo juez al momento de decidir sobre la culpabilidad. Nuestra discusión siempre concluye con el excelente artículo de Mirjan Damaska sobre las diferencias entre los juicios penales de los países de Europa occidental y los del *common law*. El comentario se refiere a la parte del artículo en la que Damaska compara las diferencias entre las distintas reglas de votación (veredictos por mayoría versus veredictos por unanimidad) así como también entre las predisposiciones para condenar entre legos y profesionales.¹⁸ Como hasta ahora, los estudiantes pueden apreciar la importancia de seleccionar miembros del jurado que estén inclinados a favorecer a la parte acusadora o a la defensa, también examinamos las reglas creadas judicialmente para limitar la exclusión de las mujeres y personas de color para servir como escabinos, lo cual da a las partes el derecho a examinar a los potenciales jurados tomando en cuenta los rasgos raciales de las partes, y ello contribuye a establecer un límite al derecho de los acusadores y defensores de excluir a potenciales jurados sin ningún motivo.

Nuestra discusión sobre la carga probatoria de la parte acusadora comienza con una distinción entre la carga de producir pruebas y la de persuadir a los miembros del jurado a extraer hechos relevantes de esas pruebas. Los estudiantes tienen que aprender que el objetivo más importante de los acusadores norteamericanos es llevarle el caso al jurado luego de vencer la moción presentada por la defensa con la idea de obtener un veredicto absolutorio di-

rigido (*directed verdict of acquittal*). Para lograr esto, los abogados acusadores tienen que presentar un caso que resulte evidente (*prima facie case*). Los estudiantes también tienen que saber que determinadas instrucciones dadas por el juez a los miembros del jurado en caso de delitos o defensa también dependen de que se satisfaga un límite mínimo de suficiencia. Debido a que estos conceptos son imposibles de entender en forma abstracta, en los materiales del curso incluyo una cantidad de ejercicios procesales que requieren a los estudiantes decidir mociones para un veredicto dirigido presentadas por la defensa, así como también mociones presentadas por la defensa o por el acusador pidiendo que se den determinadas instrucciones al jurado.

Los ejercicios están basados en casos incluidos en el libro de texto y en los materiales de lectura para la clase. Debido a que el material resulta complicado para estudiantes de primer año, las principales pruebas tanto de la parte acusadora como de la defensa en los casos a que se refieren los ejercicios, son presentadas en forma de declaración de testigos. En cada ejercicio se requiere que los estudiantes asuman el rol de juez y decidan las mociones de veredicto dirigido o mociones presentadas para que se le den determinadas instrucciones al jurado. Le pido además a los estudiantes que justifiquen sus decisiones.

Para darle significado al derecho a un juicio con jurado (*right of trial by jury*), hago que los estudiantes exploren la relación entre la confrontación y la repregunta de testigos. El principal caso que estudiamos es *Pointer v. Texas*,¹⁹ y nos lleva a la discusión de por qué las excepciones a la regla de testimonio referencial (*hearsay rule*) presentan un problema de confrontación siempre que el abogado acusador no promueve el declarante para ser examinado.²⁰ Resulta innecesaria una discusión detallada de la prueba de testimonio referencial y sus numerosas excepciones. Los estudiantes pueden entender rápidamente el problema al tratar de repreguntar al testigo que ofrece la declaración referencial al jurado.²¹ En este momento, los estudiantes también entienden los objetivos de quien interroga al testigo y pueden apre-

15 / Anteriormente, la Corte había interpretado la Carta de Derechos (Bill of Rights) como permitiendo únicamente al gobierno federal otorgar al acusador la posibilidad de tener derecho a un juicio con jurado cuando los delitos imputados sean de gravedad.

16 / 391 U.S. 145 (1968).

17 / Inicialmente, Duncan fue obligado a tramitar su caso ante un juez. La Corte Suprema de los Estados Unidos revocó su condena y reenvió el caso para un nuevo juicio con jurado.

18 / Damaska, *Evidentiary Barriers to Conviction and Two Models of Criminal Procedure*, 121 U. PA. L. REV. 506, 536-546 (1973).

19 / 380 U.S. 400 (1965).

20 / En los Estados Unidos, la prueba de testimonio referencial consiste en una declaración hecha con anterioridad al juicio y que es ofrecida durante el proceso para probar la veracidad de lo declarado. Un ejemplo sería que Harry le dijera a Jim, "Vi a Jones matar a Smith". Si la parte acusadora llama a Jim a declarar en el juicio para que repita lo que Harry le dijo a Jim, Jones no tendría la oportunidad para repreguntar a Harry acerca de su declaración a Jim. Las repreguntas podrían revelar que Harry ha mentido o que se equivocó al decir que vio a Jones matar a Smith.

21 / En Stanford, Derecho Probatorio es un curso de segundo o tercer año.

ciar por qué esa meta no puede lograrse si quien produjo el testimonio referencial no es promovido para ser repreguntado bajo juramento en presencia del jurado.

El último tema en la parte procedimental del curso es el derecho a no declararse culpable (*privilege against self-incrimination*). Exploramos tanto el derecho del acusado a no ser interrogado como el derecho de los testigos a no responder preguntas inculpativas. Los estudiantes leen también otro fragmento del artículo de Mirjan Damaska para poder comparar. Este fragmento se refiere a la práctica europea occidental de permitir a los abogados acusadores llamar al imputado para que declare como testigo (normalmente, su primer testigo) a la vez que se le permite al imputado no responder a ninguna pregunta que lo pueda incriminar.²² El punto que trato de traer a discusión es si un verdadero proceso acusatorio debe incluir el derecho del imputado a no ser llamado como testigo por la parte acusadora (como ocurre en los Estados Unidos) si el “verdadero” objetivo es obligar a la parte acusadora a probar sus alegatos (*prove its case*), de ser necesario, sin ninguna asistencia testimonial del acusado.

Otros aspectos procedimentales de un juicio norteamericano podrían también ser discutidos en la primera parte de este curso. Pero como reservo la mayor parte del curso para examinar los sujetos tradicionales del derecho penal, he decidido enfocarme solamente en aquéllos que están centrados en el juicio. Esto es suficiente para poner a mis estudiantes en el esquema mental que deseo: tomar como enfoque la identificación de las normas y políticas penales adecuadas desde la perspectiva del foro en el cual la mayoría de los asuntos penales son tratados – la sala de audiencias de las cortes norteamericanas.

B. La parte sustantiva

En la parte sustantiva del curso solamente cubro algunos temas selectos. Aparte de la idea de que la Constitución Federal prohíbe la aplicación de leyes penales indefinidas, la parte sustantiva se limita al estudio de un solo delito (homicidio), las teorías básicas de culpabilidad, delitos de emprendimiento o preparatorios (*inchoate offenses*) como la conspiración y tentativa, complicidad, y el rol de las enfermedades mentales. Adicionalmente, suelo discutir la defensa propia en conexión con algunos otros homicidios menores pero omito entrar a analizar las

causas de justificación y excusas. Aun cuando también analizamos algunos aspectos relacionados con la fase de sentencia, omito la pena de muerte.

Uno de mis principales objetivos es ayudar a los estudiantes a identificar la falla existente en el *Common Law* para definir con precisión los diferentes estados mentales. El primer caso que estudiamos, *Regina v. Faulkner*,²³ brinda a los estudiantes la oportunidad para ver como un grupo de jueces de apelación casi logra un estado de total confusión al tratar de determinar el estado mental que la parte acusadora tenía que probar en un caso en el que se imputó a alguien el delito de incendiar una embarcación en forma “delictual, ilegal y maliciosa” (“*feloniously, unlawfully, and maliciously*”). Aun cuando me corresponde ayudar a los estudiantes a distinguir el estado o estados mentales que cada juez consideró necesario ser probado por la parte acusadora, cualquier satisfacción que hayan podido sentir los estudiantes al pensar que esto sólo podía ocurrir en un antiguo caso inglés, queda destruida por el próximo caso. *United States v. Yermian*²⁴ una opinión publicada 1984 mediante la cual la Corte Suprema de los Estados Unidos estando abiertamente dividida, discutió sobre el estado mental necesario para condenar a alguien por dar falso testimonio dentro de la jurisdicción de una agencia federal “con conocimiento de causa e intención” (“*knowingly and willfully*”). Otros casos exploran el rol de la intoxicación y el error para desvirtuar el aspecto inmaterial (*mental state*) del delito imputado.²⁵ Un caso pretende, sin mucho éxito, explicar lo que el Congreso tenía en mente cuando, en la misma ley, decidió castigar algunos delitos cuando fueren cometidos con conocimiento de causa (*knowingly*) pero otros solamente cuando fueren cometidos con intención (“*willfully*”).²⁶ Todavía, en otros casos se trata de definir el estado mental correspondiente cuando el legislador ha omitido requerir alguno en particular²⁷ o cuando la conducta prohibida no constituye el tipo de acto típicamente castigado por el derecho penal.²⁸

Es evidente la frustración de los estudiantes al tratar de arribar a unos principios razonables mientras intentan explicar la confusa interpretación de las leyes realizada por los tribunales. He escogido precisamente este momento para presentarles el revo-

22 / Damaska, *supra* note 17 at 526-530.

23 / 13 Cox Crim. Cases 550 (1877).

24 / 468 U.S. 63 (1984).

25 / *People v. Hood*, 462 P.2d 370 (Cal. Sup. Ct. 1969) (intoxicación); *Garrett v. State*, 632 A.2d 797 (Md. Ct. App. 1993) (error).

26 / *Bryan v. United States*, 524 U.S. 184 (1998).

27 / *United States v. Garrett*, 984 F.2d 1402 (5th Cir. 1993).

28 / *Lambert v. California*, 355 U.S. 225 (1957).

lucionario enfoque sobre culpabilidad que contiene el Código Penal Modelo. El Código fue redactado por el *American Law Institute*, un órgano de naturaleza privada, conformado por jueces, abogados y profesores de derecho importantes. El objetivo del Instituto fue crear un código modelo que suprimiera gran parte de la incertidumbre existente con relación a la definición de delitos federales y estatales, surgida principalmente del empleo de términos vagos de *Common Law*. Para asegurarme de que los estudiantes dediquen tiempo suficiente a entender el enfoque del Código, les pido que lo utilicen para preparar las instrucciones escritas para entregar al jurado con la definición de los aspectos mentales en algunos de los casos más problemáticos que hemos estudiado. Los estudiantes deben preparar dos copias, una para ser revisada por mí y la otra para ellos utilizarla en clase. Durante clase, llamo a los estudiantes en forma aleatoria para que defiendan determinadas instrucciones.

Exigir a los estudiantes que utilicen el Código nos ayuda a descubrir las fallas en el texto que de otra manera sería difícil ver.²⁹ Resulta importante para los estudiantes apreciar que aun los códigos mejores pensados pueden ser sujeto de incertidumbres y contradicciones. Como algunos de nuestros estudiantes se convertirán en legisladores o trabajarán con órganos legislativos es importante que entiendan la importancia del cuidado que debe tenerse durante la redacción de proyectos de ley.

A pesar de las fallas del Código, los estudiantes pueden apreciar la superioridad de su enfoque al definir con mayor precisión los estados mentales y otros aspectos del delito imputado. Adicionalmente, el Código nos permite sortear los obstáculos inherentes a los términos del *Common Law* y nos ofrece un marco analítico común para discutir conceptos importantes de derecho penal. El Código también muestra a los estudiantes el importante papel que juegan las leyes y la interpretación en el derecho norteamericano actual, a pesar de nuestras raíces de *Common Law*. Pero, independientemente de que estamos estudiando un caso basado en el Código o en el *Common Law*, nuestro punto de partida será siempre el mismo. Como la primera parte del curso tiene como objetivo preparar a los estudiantes a analizar el derecho penal desde la perspectiva procesal, nuestro análisis de casos siempre comienza con la reconstrucción del examen de los testigos que

ha dado lugar al punto discutido en alzada.³⁰ Establecer, por ejemplo, si el juez debió ratificar la objeción de irrelevancia presentada por la parte acusadora en relación con el testimonio del acusado acerca de su propia intoxicación, requiere que identifiquemos la regla vigente en la jurisdicción sobre el empleo del estado de intoxicación para desvirtuar los estados mentales criminales. Este examen exige, en consecuencia, determinar si la jurisdicción sigue la regla vigente del *Common Law* o si por el contrario adopta el enfoque del Código Penal Modelo. Conocer la forma como se cumplen las normas legales durante el proceso nos permite trasladarnos más fácilmente a efectuar un análisis normativo.³¹

C. Innovación y tradición en el Derecho Penal

A cualquier profesor de derecho norteamericano mi enfoque hacia el derecho penal le parecerá innovador por varias razones. Aun cuando los materiales de enseñanza están principalmente formados por decisiones de segunda instancia y la mayoría de la discusión en clase es socrática, enseñar este curso desde la perspectiva del proceso es innovador en los Estados Unidos. La originalidad de este método puede verse al examinar los manuales de derecho penal más populares. El libro de Johnson es el único en el que se intenta incluir una sección sobre derecho procesal penal, y a pesar de ello, siempre me toca complementarlo con materiales adicionales que incluyo en las lecturas de clase.³² En segundo lugar, mis estudiantes son quizás los únicos a quienes se les pide redactar las instrucciones para el jurado. En un proceso penal norteamericano, el juez es el último árbitro sobre el contenido de las instrucciones para el jurado. Es a través de las instrucciones del juez que los miembros del jurado son informados sobre los elementos del delito y sobre las defensas afirmativas (*affirmative defenses*). La simple lectura al jurado de las normas aplicables al caso resulta inútil, debido a que el lenguaje jurídico norteamericano es marcadamente técnico y su comprensión va mucho más allá de la capacidad de la mayoría de los jurados. Cuando pido a los estudiantes que redacten las instrucciones para el jurado ellos se sienten obligados a analizar las decisiones

30 / La reconstrucción es necesaria porque en la mayoría de las decisiones de apelación no se transcribe textualmente el interrogatorio de los testigos que dio lugar a la presentación o al rechazo de las pruebas debatidas en apelación.

31 / El empleo del Código Penal Modelo también introduce a los estudiantes a las dificultades presentes en el análisis e interpretación legislativos.

32 / Más aún, Phil Johnson me dijo en 2004 que para ese momento él creía que yo era el único profesor que enseñaba la parte procedimental de su libro.

29 / Estas deficiencias se relacionan con el papel del error y la intoxicación en el derecho penal.

de segunda instancia con la finalidad de poder entender el espíritu de la legislación para luego traducirlo de forma que los miembros del jurado lo puedan comprender. Finalmente, la mayoría de los profesores norteamericanos considerarían como innovadora mi insistencia de que los estudiantes analicen la mayoría de los problemas de derecho penal desde la perspectiva del juez, de los miembros del jurado y de los abogados.

Aquellos profesores que provienen de países en los cuales el *Common Law* no es la base de su sistema legal, probablemente considerarán mi método de enseñanza como innovador. Debido a que utilizo el método socrático, son los estudiantes y no el profesor, quienes hablan más durante las clases. Más aún, la conversación no es enteramente bilateral. Yo formulo preguntas y ellos las responden. Cuando les doy la oportunidad para hacer preguntas pueden proceder pero solamente luego de que he terminado con las mías. Los estudiantes prestan mucha atención a la secuencia en mis preguntas, y aprenden rápidamente que yo utilizo sus respuestas para construir el cuerpo de doctrina jurídica que quiero que ellos aprendan.

Si mi objetivo fuera simplemente enseñar a los estudiantes un cuerpo doctrinario de derecho penal, estoy seguro de que el uso de decisiones de segunda instancia y del método socrático serían las herramientas más ineficientes para lograrlo. Un método de enseñanza mucho mejor consistiría simplemente en reducir todo lo que enseño a un libro corto que podría publicarse en una página Web. Para ello, no harían falta clases. Podría simplemente responder preguntas a través de correo electrónico. ¿Por qué entonces he decidido utilizar algo que quizás sea una de las herramientas más inadecuadas para enseñar derecho penal? La respuesta reside en la naturaleza de *common law* de la jurisprudencia norteamericana.

En sentido estricto, el Derecho Penal norteamericano no es considerado como una materia de *Common Law*, si con esto último nos referimos al poder de los jueces para crear nuevos delitos. Esta potestad pertenece exclusivamente al Poder Legislativo que en 1872 promulgó el Código Penal de California. California es considerado como un estado de "*Common Law*" en el sentido de que la mayoría de los delitos consagrados en el Código Penal original derivaron a su vez de delitos creados por jueces ingleses de *Common Law*. Sin embargo, muchas de las normas actuales del Código Penal

tienen muy poco en común con los delitos de *Common Law*.

El derecho penal norteamericano es, sin embargo, parte del *Common Law* en otro sentido. Los jueces de segunda instancia, a pesar de haber perdido la potestad para crear delitos, han conservado la potestad para interpretar el alcance de los delitos creados por el poder legislativo. Específicamente en aquellos estados que decidieron no adaptar sus leyes al Código Penal Modelo, hay mucha incertidumbre en cuanto a definiciones terminológicas sobre todo en referencia a los estados mentales, que son descritos mediante el uso de términos vagos de *Common Law*. A menos que las decisiones de segunda instancia sean revocadas por la legislatura, los jueces superiores en estas jurisdicciones tienen la última palabra en cuanto a la definición de un delito. En consecuencia, es importante que nuestros estudiantes aprendan a leer y a utilizar las decisiones de segunda instancia. Este comentario es pertinente también para otras áreas tales como Contratos, Responsabilidad Civil Extracontractual, y Derecho de Propiedad. Es por ello que el principal objetivo de los profesores norteamericanos que dan clases a estudiantes de primer año es enseñarlos a analizar casos. Esta es una destreza que los estudiantes utilizarán durante el resto de sus vidas profesionales aunque las áreas en que decidan especializarse hayan sido codificadas. En nuestra experiencia, el método socrático es la mejor forma de enseñar a los estudiantes esta destreza.

Aun cuando los jueces de apelación norteamericanos no gozan del amplio poder que tenían los jueces del *Common Law*, su papel en el desarrollo del derecho norteamericano no debe ser subestimado. La visita a cualquier biblioteca de derecho norteamericana nos confirma la importancia de su papel. En California, por ejemplo, nuestras leyes están codificadas. Además del derecho penal, la legislatura ha codificado diversos cuerpos normativos originados en el *Common Law* en textos tales como el Código Civil, el Código de Procedimiento Civil, y el Código del Comercio y de las Profesiones. Aproximadamente 20 libros de aproximadamente 1000 páginas cada uno harían falta para compilar todos los códigos de California. Una de las principales editoriales jurídicas publica un juego de códigos de California que contiene un sumario muy breve de cada caso decidido en apelación referido a cada una de las normas de los distintos códigos. Esta colección consiste en aproximadamente 100

volúmenes de 1000 páginas cada uno. Adicionalmente, la misma casa editorial publica libros formados exclusivamente por decisiones dictadas por los jueces superiores de California. Esta colección consiste en varios miles de libros de aproximadamente 1000 páginas cada uno. A menos que estas decisiones sean revocadas o modificadas, ellas constituyen tanto “derecho” como las leyes aprobadas por el poder legislativo.³³ Así podemos ver que la simple comparación visual de los libros contentivos de las decisiones de apelación con aquéllos que contienen textos legislativos, nos confirma que aún en el siglo veintiuno la mayoría de las leyes en California (y en otras jurisdicciones norteamericanas) emanan en gran medida de los jueces. Es por ello que resulta indispensable que nuestros estudiantes adquieran herramientas para analizar las decisiones de segunda instancia.

No obstante, sería un grave error concluir que en las escuelas de derecho norteamericanas los materiales de enseñanza consisten fundamentalmente en decisiones de cortes de apelación o que el principal método de enseñanza es el socrático. Aun cuando ello es cierto en la mayoría de los cursos de primer año, algunos profesores que enseñan cursos durante segundo y tercer año han comenzado a utilizar otra clase de materiales y otro tipo de métodos de enseñanza. Un ejemplo lo constituye mi curso de Derecho Probatorio (*Evidence*).

Enfoques tradicionales e innovadores en la enseñanza de derecho probatorio

California fue una de las primeras jurisdicciones en aprobar un Código de Pruebas (*California Evidence Code*).³⁴ Cuando me correspondió estudiar derecho probatorio en los años sesenta, California estaba a punto de promulgar su código. A pesar de que el Código de Pruebas fue el producto de un estudio de varios años realizado por la Comisión de Revisión Legislativa de California para determinar si el estado debía adoptar las Reglas Uniformes de Pruebas, el libro utilizado por mi profesor no daba la más mínima muestra de que la codificación de las reglas había sido objeto de un amplio estudio. Esto resultaba

curioso debido a que el esfuerzo codificador había comenzado a inicios del siglo veinte.³⁵

El hecho de que el libro omitiera información sobre el movimiento codificador fue algo desafortunado. A los estudiantes nos dejó con la impresión de que Derecho Probatorio era una materia de *Common Law* en la cual las normas eran “descubiertas” y “anunciadas” por los jueces superiores al resolver incidencias en materia probatoria.

Comenzamos a creer que el aprendizaje de las reglas y sus justificaciones dependía de nuestra capacidad para investigar las decisiones de segunda instancia de una jurisdicción determinada. Hasta el aprendizaje de las reglas en los casos seleccionados por los editores de los libros de texto, dependía de las destrezas adquiridas durante el primer año de la carrera sobre cómo leer y analizar decisiones de apelación. Notablemente, el enfoque casuístico de las reglas probatorias nos impedía ver la materia como un área limitada a la regulación de los tipos de información que debería ser ofrecida especialmente a los miembros del jurado. Además, impedía ver las reglas desde la perspectiva del litigante.

En 1968, los profesores John Kaplan, David Louisell, y John Walz trataron, en uno de los libros de casos más importantes, complementar el enfoque probatorio al incluir algunas secciones pertinentes del Código de Pruebas de California.³⁶ Cuando las Reglas Federales de Pruebas entraron en vigencia en 1975, algunos de sus artículos fueron añadidos.³⁷ A pesar de que la incorporación de este material legislativo ayudó a alertar a los estudiantes sobre el proceso de codificación que ya había comenzado a sustituir al enfoque probatorio del *Common Law*, las decisiones referidas a una o dos reglas continuaron siendo las principales herramientas pedagógicas. Los profesores Kaplan, Louisell, y Walz identificaron algunas de las fallas en el uso de las decisiones de apelación. Un buen ejemplo lo constituye la sección de su libro referida al empleo de algunas transgresiones para probar, no la conducta, sino un plan común o estrategia para delinquir.³⁸ En vez de emplear casos para ilustrar estas reglas, los autores citaron amplia-

33 / Las decisiones de apelación son de más jerarquía que las leyes en el sentido de que la interpretación judicial de las leyes se convierte en una interpretación con autoridad a menos que la legislatura establezca lo contrario a través de la promulgación de una ley derogatoria.

34 / El Código de Pruebas fue aprobado por la Legislatura de California en 1965 y entró en vigencia en 1967. Ver West's Ann. West's Ann. Código de Pruebas de California en 1 (1995).

35 / Para 1942, el American Law Institute había aprobado el Código Modelo de Pruebas (*Model Code of Evidence*). El Código Modelo fue sustituido en 1953 por las Reglas Uniformes de Pruebas (*Uniform Rules of Evidence*) cuando la Conferencia Nacional de Comisionados sobre las Leyes Estadales Uniformes persiguió eliminar algunas de las objeciones que habían sido formuladas con respecto a algunas de las normas del Código.

36 / Ver J. KAPLAN, D. LOUISELL & J. WALZ, *EVIDENCE, CASES & MATERIALS* (3d ed. 1976). Las Reglas Federales de Pruebas son empleadas en las Cortes Federales.

37 / Ver *id.* (4th ed. 1981).

38 / En los Estados Unidos, la prueba sobre carácter (*character evidence*) es generalmente inadmisibles como prueba en el supuesto en que el sujeto conforme su conducta a su carácter.

mente³⁹ del libro sobre derecho probatorio del decano John McCormick.⁴⁰ El libro también contenía una sección muy buena escrita por el professor Walz sobre la formación del expediente ("*Making the Record*"), que servía para ayudar a los estudiantes a entender el *proceso probatorio*.⁴¹

Los profesores Richard Lempert y Stephen Saltzburg fueron unos de los primeros académicos en publicar un libro que se apartó del método de enseñar derecho probatorio mediante el análisis de decisiones de apelación. En su libro innovador, *Un Enfoque Moderno sobre Derecho Probatorio* ("*A Modern Approach to Evidence*"),⁴² sustituyeron los casos con la transcripción de los artículos correspondientes y agregaron comentarios sobre su importancia. Al abandonar el uso de las decisiones de apelación, los profesores Lempert y Saltzburg dejaron tiempo libre para discutir el fondo de las reglas y para analizar lo escrito por los comentaristas.⁴³ Su explicación sobre conceptos relacionados es siempre invaluable. Por ejemplo, ellos ofrecen un excelente análisis de cómo la lógica Bayesiana podría ayudar a los sujetos a cargo de determinar los hechos (*fact finders*) a resolver controversias reales.⁴⁴ Además, los profesores Lempert y Saltzburg fueron sensibles a la necesidad de enseñar a los estudiantes a examinar las reglas probatorias desde la perspectiva procesal. Su libro comienza con la transcripción de un caso penal que contiene los alegatos preliminares y argumentos de cierre (*closing arguments*) de los abogados así como también las declaraciones de los testigos.⁴⁵ Más aún, en su libro frecuentemente les piden a los estudiantes ponerse desde la perspectiva de un abogado litigante al analizar algunas de las reglas.⁴⁶

Mostrar a los estudiantes algunos de los problemas que los abogados litigantes y jueces enfrentan diariamente es, en mi opinión, indispensable para enseñar derecho probatorio exitosamente. Las decisiones de apelación, enfocadas casi exclusivamente en las preocupaciones de los jueces superiores, son

un material que difícilmente ayuda a lograr este objetivo. La sustitución de la jurisprudencia con un texto descarta el tradicional e ineficiente método de aprender las reglas probatorias. Pero aún las discusiones acerca del proceso probatorio, con frecuencia no ayudan a darle a los estudiantes una idea concreta de como la dinámica procesal afecta la forma de actuar de los abogados. He tratado de suplir esta deficiencia al escribir un libro de derecho probatorio⁴⁷ en el que se describe la relación entre el proceso probatorio y el sistema procesal acusatorio, y que además emplea el formato del interrogatorio de testigos para demostrar como los abogados utilizan las reglas probatorias.

En mi libro, hago énfasis en que las reglas están diseñadas para promover decisiones confiables al limitar la clase de información que puede ser ofrecida a los miembros del jurado para reconstruir un evento histórico cuya forma de ocurrencia es debatida por las partes.⁴⁸ Suelo explicar que la aplicación de las normas depende fundamentalmente de la iniciativa de parte. De acuerdo con el principio general aplicable a todas las circunscripciones territoriales (*jurisdictions*) norteamericanas, las pruebas presentadas por una parte deberán ser admitidas a menos que medie una objeción de la contraparte y que el juez haya convalidado (*sustained*) dicha objeción.⁴⁹ Este comentario nos lleva a la discusión del papel del juez, de los miembros del jurado, del apoderado, y especialmente de los abogados, con respecto a la formulación y ejecución de la estrategia procesal a seguir.⁵⁰ Una de las tareas más importantes que les asigno a los estudiantes al comienzo del curso es que identifiquen al personaje más importante en un juicio en los Estados Unidos. Invariablemente, siempre mencionan al juez, y su error nos lleva a una reveladora discusión sobre el sistema procesal acusatorio. Al comienzo del curso, también pido a los estudiantes, identificar a quien corresponde hablar durante un juicio norteamericano y en qué momento lo dicho constituye "prueba".

Pero aún la explicación de la relación de la representación en litigio con las reglas probatorias no le da a los estudiantes una idea concreta de como las pruebas son presentadas y objetadas durante el juicio norteamericano. La mejor manera de explicar esto es pidiéndole a los estudiantes que se encar-

39 / Ver J. WALZ & R. PARK, EVIDENCE, CASES & MATERIALS 383 (8th ed. 1995).

40 / Ver J. MCCORMICK, MCCORMICK ON EVIDENCE § 190 (Cleary 3d ed. 1984).

41 / Ver J. WALZ & R. PARK, *supra* nota 40, en 1.

42 / R. LEMPERT & S. SALTZBURG, A MODERN APPROACH TO EVIDENCE (1st ed. 1977).

43 / Ver *id.* en 413, discutiendo el artículo de Tribe sobre la triangulación del testimonio referencial.

44 / Ver *id.* en 157 (2d ed. 1983).

45 / Ver *id.*, *supra* nota 11, en 4. Un juicio de jurados norteamericano comienza con las declaraciones preliminares de los abogados. Emplean estas declaraciones para decirle a los miembros del jurado que será lo que les mostrarán las pruebas. El juicio concluye con los argumentos de cierre. Los abogados emplean los argumentos para tratar de persuadir a los miembros del jurado que arriben a un veredicto en particular tomando en consideración la ley aplicable al caso y las pruebas producidas.

46 / Ver *id.*

47 / M. MENDEZ, EVIDENCE: THE CALIFORNIA CODE AND THE FEDERAL RULES — A PROBLEM APPROACH (3d ed. 2004).

48 / *Id.* en § 1.01.

49 / *Id.*

50 / *Id.* §§ 1.02 – 1.04.

guen, por ejemplo, de interrogar y repreguntar al testigo principal en un juicio por incumplimiento de contrato, con el objeto de demostrar la existencia del propio contrato. Debido a que esta actividad generalmente requiere de mucho tiempo, excepto en las clases de pocos estudiantes, la alternativa sería pedir a un pequeño grupo de estudiantes que haga el ejercicio o simplemente mostrar un video de los estudiantes realizando el ejercicio. He experimentado con ambos métodos y también con otra forma que resulta un poco más práctica en clases numerosas. En mi libro, muchos de los problemas incluidos a continuación de la discusión principal lo son en la forma de examen de testigos. Aun cuando el objetivo no es que estos sean usados como modelos de interrogatorios, estos problemas sirven para darle a los estudiantes una idea concreta de como la parte promovente de los testigos intenta siempre obtener un testimonio favorable y también como la contraparte hace todo lo posible por impedirlo mediante la formulación de objeciones. Estos ejemplos nunca incluyen la decisión de los jueces. En lugar de ello, se pide a los estudiantes que dicten su propia decisión con fundamento en las objeciones a la regla, y que expliquen su razonamiento en clase.

Cinco modelos para enseñar derecho probatorio

Hay, por supuesto, más de cinco modelos para enseñar Derecho Probatorio. En esta sección, comparto únicamente los cinco modelos que yo he usado.

1. *Libros de Casos (Casebooks)*. El primer método y también el menos exitoso, era enseñar el curso mediante la utilización de un libro de casos que hacía énfasis en las decisiones de apelación. Pedir a los estudiantes que recordaran los “hechos” de cada caso con el propósito limitado de identificar y discutir una o dos reglas probatorias tomaba muchísimo tiempo y no facilitaba la discusión sobre las reglas desde el punto de vista de los litigantes.

2. *Simulacros y Comentarios sobre Videos*. La frustración con el método del libro de casos me indujo a emplear un método más laborioso de enseñar Derecho Probatorio: complementar el libro de casos con ejercicios en los cuales algunos estudiantes practicaban formas de interrogatorio y repreguntas, incluyendo señalar y presentar documentos, y luego haciendo que los estudiantes en equipos de dos, representaran a las partes en un juicio civil o penal

simulado. Cuando enseñé el curso por primera vez, era de cuatro unidades por semestre. Aún cuando la inscripción estaba limitada a veinte estudiantes, las horas de clase no eran suficientes para cubrir las porciones de teoría y práctica del curso. Cuando me tocó dictar el curso por segunda vez, además de tener que asistir a las horas ordinarias de clase, los estudiantes tuvieron que comprometerse a trabajar durante los fines de semana y también durante toda la tarde un día por semana. Utilizábamos aproximadamente un tercio de los fines de semana del semestre para hacer juicios simulados o repastos. El nivel de inscripción no presentaba ningún problema, pues para esa época el interés de los estudiantes en cursos prácticos (“hands on”) estaba en pleno apogeo.

A pesar de ello, la carga sobre los estudiantes y especialmente sobre mí terminó siendo muy elevada. La tercera vez que me tocó enseñar el curso, se había convertido en una materia de seis unidades y dos semestres de duración. El primer semestre lo dedicábamos a cubrir el material del libro de casos, y el segundo, a los ejercicios. Aún en esa época, sin embargo, la cantidad de horas en que nos reuníamos durante el segundo semestre excedía de las asignadas en el horario de clases. Normalmente, los juicios tomaban de cuatro a seis horas cada uno y el repaso de algunas partes importantes de los videos tomaba alrededor de cuatro horas. Debido a que los estudiantes estaban agrupados en equipos de dos, yo tenía que escribir los materiales para cinco juicios además de los ejercicios cortos de “calentamiento” sobre como realizar los interrogatorios y las repreguntas. Ciertamente, los requerimientos fueron muchos, y el curso se redujo primero a dieciséis estudiantes y finalmente a doce.

Estudiantes en grupos de a dos fungían como abogados en cada uno de los juicios. Otros compañeros servían como testigos. Para asegurarme de que los estudiantes restantes mantuvieran un interés activo en el curso, les asignaba el papel de miembros del jurado y tenían que deliberar y lograr un veredicto. Al final del juicio, los miembros del jurado tenían que explicar sus conclusiones con respecto a cada parte. Además, algunos miembros del jurado eran seleccionados antes del juicio para evaluar el desempeño de uno de los abogados durante el interrogatorio o la repregunta de un testigo en particular. Con la idea de ayudarlos a formular críticas con fundamento, les pedía utilizar una forma de evaluación que exigía concreción en sus comentarios. A los estudiantes, por ejemplo, se les pedía decir específica-

mente que estaba mal con respecto a la pregunta formulada o la respuesta dada, o con el orden en el examen de los testigos, incluyendo el orden de los testigos mismos.

Las críticas eran complementadas con un repaso de los videos. Durante el juicio, yo marcaba el punto preciso en la cinta en el que un episodio particularmente interesante tenía lugar y volvía a ese mismo punto durante el repaso. Limitaciones de tiempo nos impedían repasar todos los videos de un juicio, por lo que era importante seleccionar aquellas partes de las que más podían aprender los “abogados” y el resto de la clase. Una gran ventaja de los videos era que frecuentemente no requerían comentarios de los participantes o de mí. El video hablaba por sí mismo.⁵¹

El curso fue extraordinariamente exitoso de todo punto de vista. Las evaluaciones de los estudiantes eran muy favorables, casi perfectas. Los estudiantes creían haber aprendido no solo las normas sino también como aplicarlas. Como un antiguo abogado litigante, yo sabía que casi todos los estudiantes estaban preparados para representar a una parte en un verdadero proceso acusatorio, y no menos importante, que podían analizar las reglas probatorias desde una perspectiva práctica, no solo teórica. Otro tipo de presiones, sin embargo, me obligaron a abandonar este exitoso método para enseñar Derecho Probatorio. El problema principal tenía que ver con la cultura de la Escuela de Derecho de Stanford. La publicación de trabajos escritos (*scholarship*) es estimada sobre todas las demás actividades académicas. El tiempo necesario para preparar y enseñar un curso tan laborioso con frecuencia me dejaba muy poco tiempo para la investigación y la escritura. Como en ese momento, Stanford no distinguía entre los instructores que empleaban métodos de enseñanza tradicional, y aquéllos que usaban simulacros, el empleo de estos métodos de enseñanza tan laboriosos constituía un riesgo para alguien especialmente antes de obtener permanencia (*tenure*) en el cargo de profesor. Pero aún aquéllos que teníamos cargos permanentes abandonamos el empleo de métodos de enseñanza tan intensos. No podíamos llevar a cabo nuestra ambiciosa agenda académica si seguíamos dictando “clínicas”.

Paul Brest, quien para ese momento era el decano de la escuela, y un paladín de los métodos alter-

nativos de instrucción, continuó apoyando el desarrollo de metodologías innovadoras de enseñanza. Expresó claramente que las contribuciones al desarrollo de nuevas formas de enseñanza tendrían el mismo valor que la producción de trabajos académicos, al menos para los profesores permanentes de la escuela. Además, estaba preparado para otorgar a los profesores tiempo extra para que se dedicaran a desarrollar métodos innovadores. Durante ese tiempo, Paul y un grupo de profesores de la escuela estaban especialmente interesados en desarrollar materiales de “auto estudio” que permitirían a los estudiantes aprender por su propia cuenta. Me ofrecí para desarrollar materiales para la enseñanza de Derecho Probatorio. Estos materiales se convertirían en mi libro de Derecho Probatorio.

3. El enfoque del problema (*The Problem Approach*).

Comencé utilizando un libro de casos que incluía una excelente colección de casos, pero me di cuenta que el proceso de exigir a los estudiantes que recordaran y describieran los puntos importantes de cada caso, consumía mucho más tiempo de lo necesario. El empleo de casos tenía otro problema. Las decisiones se enfocaban casi exclusivamente en lo que parecía importante a los jueces superiores, y frecuentemente no daban importancia a los problemas que enfrentaban el juez de juicio (*trial judge*) y el abogado litigante (*trial counsel*). Al comienzo, hice lo posible por compensar tales deficiencias al preparar un libro de texto que los estudiantes utilizaban conjuntamente con el libro de casos y que presentaba la mayoría de los casos del libro desde el punto de vista del examen de testigos.

La reacción de los estudiantes al libro de texto fue muy positiva. La dificultad al tratar de recordar los “hechos” de un caso fue eliminada, y la posibilidad de usar la transcripción de las declaraciones de los testigos daba a los estudiantes la oportunidad de visualizar el proceso de presentar y objetar pruebas. Por su parte, al ver las pruebas tal como habían sido presentadas ante la corte los ayudaba a entender las reglas en la práctica y en la teoría, y les permitía formular preguntas importantes acerca de la relación entre las reglas y los principios del litigio.

El próximo paso consistía en transformar el manual en materiales de auto-estudio. Una decisión era fácil de tomar –la jurisprudencia de apelación no debía constituir la principal fuente de los materiales. Decidí combinar los métodos de problemas y declaraciones de testigos con el empleo de texto –no de

51 / Una vez pensé editar las cintas de manera que pudieran ser utilizadas como materiales de clase en cualquier curso de Derecho Probatorio, para demostrar que hacer y qué no hacer durante el examen de distintas clases de testigos. Restricciones de tiempo me han impedido ejecutar este proyecto.

casos— que mostraran el derecho probatorio de una forma clara y concisa. El objetivo era ayudar a los estudiantes a aprenderse las reglas al hacerlos leer sobre pruebas y luego pedirles que aplicaran sus conocimientos a problemas específicos.⁵² El tiempo de clase debía ser utilizado para revisar sus “decisiones” y responder preguntas.

Lo difícil era encontrar un texto que actuara bien con la forma de utilizar los problemas y el examen de testigos. Posteriormente, opté por adaptar el contenido del tratado de Derecho Probatorio que había preparado inicialmente para abogados que ejercen principalmente en las cortes estatales y federales de California. A pesar de que se deriva de mi tratado, el texto de este libro no es la simple transcripción en blanco y negro de las reglas probatorias.⁵³ La mayoría de la discusión está dedicada a las políticas y conceptos subyacentes a las reglas. Como profesor y antiguo abogado litigante, creo que los estudiantes lograrían entender mejor las reglas si examinan los motivos que inicialmente motivaron a los jueces y luego a los legisladores a imponer límites en cuanto a las pruebas que las partes pueden presentar.

Los veintinueve capítulos del libro están organizados por secciones. La parte titulada “Preguntas y Problemas” que sigue a la mayoría de las secciones contiene los problemas y los interrogatorios de testigos. Los interrogatorios están diseñados para resaltar aspectos probatorios importantes; en ningún caso pretenden ser usados como modelos de interrogatorio. De hecho, la mayoría de las objeciones son “tardías” y en caso de ser ratificadas, en la vida real requerirían mociones sucesivas (*follow-up motions*) para refutar las pruebas del expediente y recomendar a los miembros del jurado que las desechen. No obstante, al emplear este enfoque, los estudiantes aprenden la naturaleza de las pruebas refutadas sin la distracción de “*offers of proof*.” En el sistema de prueba norteamericana, cuando el juez de oficio da lugar a la objeción de la contraparte, al promovente de la prueba le corresponde la obligación de incluir en el récord del juicio un resumen de la prueba deshechada.

52 / Como hemos dicho, otros profesores ya han adoptado el enfoque para enseñar Derecho Probatorio mediante el uso de un libro de texto y problemas. Entre ellos, cabe mencionar los profesores Richard Lempert y Stephen Saltzburg, cuyo texto innovador publicado en 1977 ya ha sido comentado; y los profesores Jack Friedenthal y Michael Singer, quien en 1985 publicaron *El Derecho Probatorio*.

53 / El texto está completamente comentado y puede ser utilizado por los estudiantes tanto para investigación como para el ejercicio después de graduarse.

El siguiente es un ejemplo del uso del examen de testigos para mostrar el empleo de declaraciones anteriores (*prior consistent statements*) de acuerdo con las Reglas Federales de Pruebas:

En un proceso de acusación federal contra un funcionario de policía a quien se le acusa haber violado los derechos civiles de la víctima, el abogado acusador llama al compañero del policía y a un espectador que declara lo siguiente:

Por el Abogado Acusador:

¿Qué hizo el acusado luego de que arrestó y esposó a la víctima?

Compañero del Policía:

Procedió a golpearlo con su bastón por diez minutos.

* * *

Por el Abogado Defensor:

¿Fue usted también acusado de golpear a la víctima?

Compañero del Policía:

Si.

Por el Abogado Defensor:

¿Pero como recompensa por su testimonio hoy aquí el abogado acusador le prometió retirar la acusación en su contra?

Compañero del Policía:

Si.

* * *

Por el Abogado Acusador:

Antes de iniciar negociaciones conmigo sobre culpabilidad, ¿le dijo usted a alguien lo que vio la noche del incidente?

Compañero del Policía:

Si, el día siguiente al incidente le dije a mi esposa, “El acusado procedió a golpear a la víctima con un bastón por diez minutos”.

Por el Abogado Defensor:

Objeción, Testimonio Referencial (hearsay).
Pido que se desestime (Move to strike).

Juez:

¿?

Comparar con:

Por el Acusador:

¿Qué hizo el acusado luego de que arrestó y esposó a la víctima?

Espectador:

Procedió a golpearlo con su bastón por diez minutos.

* * *

Por el Abogado Defensor:

¿No es cierto que dos días después del inciden-

te usted le dijo a su compañero de tragos, “El acusado solo golpeó a la víctima una vez para evitar que pateara a los espectadores.”?

Espectador:

Si.

Por el Acusador:

Objeción. Pido que se desestime sobre la base del testimonio referencial.

Juez:

¿?

* * *

Por el Abogado Acusador:

El día siguiente al incidente, ¿usted le dijo a alguien sobre lo ocurrido?

Espectador:

Si, le dije a mi esposa, “Luego de que el oficial arrestó y esposó al defendido, procedió a golpearlo con su bastón por diez minutos.”

Por el Abogado Defensor: Objeción. Pido que se desestime sobre la base del testimonio referencial.

Juez:

¿?

4. *Derecho Probatorio Avanzado (Advanced Evidence)*. Con el método de los problemas he podido lograr mis objetivos. Los estudiantes aprenden las reglas de pruebas tanto desde la perspectiva teórica como desde la práctica. Aunque los testimonios sean altamente resumidos, ello les permite visualizar el proceso probatorio. Más aún, como no estamos estancados con los casos, puedo cubrir mucho más material de clase y en mucho mayor detalle que cuando enseñaba con el libro de casos. Pero aún así, el curso no prepara a los estudiantes para dirigir un interrogatorio o una sesión de repreguntas de testigos, y mucho menos para preparar y ejecutar una estrategia procesal. Con el fin de remediar esas deficiencias, ahora también enseño Derecho Probatorio Avanzado, un curso que se enfoca en el interrogatorio y repregunta de varias clases de testigos, incluyendo, los investigadores y los expertos. De alguna forma, el curso no es tan ambicioso como el de pruebas con simulacros. Los estudiantes no tienen la oportunidad de participar durante el desarrollo de un caso completo, desde las presentaciones iniciales hasta los argumentos de cierre. La amplitud, sin embargo, es reemplazada por la profundidad.⁵⁴ El objetivo es ayudar a los promoventes a desarrollar

54 / A los estudiantes, sin embargo, se les da ésta oportunidad en otro curso, Representación Procesal (*Trial Advocacy*).

una narrativa durante el examen de los testigos que los miembros del jurado no puedan resistir y luego permitir a la contraparte que dirija una contundente fase de repreguntas. Los estudiantes trabajan en *troikas*, y cada miembro debe jugar el papel de interrogador (*direct examiner*), contra interrogador (*cross examiner*), y testigo. Los estudiantes que no actúan tienen a su cargo dirigir los comentarios sobre las actuaciones. El ejercicio final es filmado y, si el tiempo lo permite, el video es utilizado durante los comentarios.

De esta forma evitamos los problemas de tiempo enfrentados en el curso en el que realizábamos simulacros de pruebas. Solamente los estudiantes que hayan tomado Derecho Probatorio pueden inscribirse en Derecho Probatorio avanzado. Aun cuando tengo que dedicar tiempo a “refrescar” los conceptos que los estudiantes aprendieron (o debieron haber aprendido) en el curso de Derecho Probatorio, la mayoría del tiempo la dedicamos a técnicas de litigio. Más importante aún resulta el hecho que, el curso de Derecho Probatorio Avanzado está limitado a seis estudiantes, a cada uno de los cuales solo le toca dirigir dos sesiones de interrogatorios y dos sesiones de repreguntas. Aunque el número de sesiones de interrogatorios es todavía grande (24), se trata de una cantidad manejable que puede ser desarrollada en las dos unidades asignadas al curso.

5. *DVD interactivos y cintas de video*. Utilizo DVD interactivos como ayuda para enseñar el curso de Derecho Probatorio con problemas prácticos y el curso de Derecho Probatorio Avanzado. Cuando el tiempo lo permite, utilizo los DVD en clase y pido a los estudiantes que resuelvan los problemas planteados. En cambio, si carecemos de suficiente tiempo para utilizar los DVD en clases, les pido a los estudiantes que completen al menos uno fuera de horas de clase.

En la mayoría de los DVD, el estudiante juega el papel de un abogado mientras su oponente examina a un testigo. El estudiante “objeta” al oprimir un botón en el *mouse* o en el teclado, y responde a las preguntas de los jueces y a los argumentos de la contraparte antes de obtener una decisión. El estudiante puede también revisar las tácticas y técnicas empleadas por el abogado de la contraparte.⁵⁵ Al final del juicio, el DVD proporciona a los estudiantes

55 / Para información adicional sobre los DVD, el profesor Tim Hallahan puede ser contactado en <thh47@pacbell.net>.

una puntuación basada en las decisiones correctas e incorrectas.⁵⁶

Los DVD pueden ser utilizados por un solo estudiante o por un grupo de ellos. Sugiero a los estudiantes hacerlo en grupos pequeños para estimular la discusión sobre cuál es la decisión más apropiada. La mayoría de los estudiantes completan más de un DVD. Usualmente la consideran como una forma de aprendizaje que es entretenida y efectiva.

Durante los cursos de Derecho Probatorio y Derecho Probatorio Avanzado, también utilizo la cinta de video titulada *Los Diez Mandamientos de las Repreguntas* (*Ten Commandments of Cross-Examination*) del juez Irving Younger. En el curso avanzado, sin embargo, me abstengo de utilizar la cinta del video hasta que los estudiantes hayan completado los ejercicios sobre preguntas y repreguntas de testigos. Una vez que han aprendido a dominar la técnica fundamental de interrogar testigos, los estudiantes están en mejor posición para apreciar en su integridad los consejos del juez Younger.

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de derecho probatorio

Con respecto a los cinco métodos que he utilizado para enseñar Derecho Probatorio, todos menos el método de casos serían considerados como innovadores para los estándares norteamericanos. Lo más novedoso sería utilizar a los estudiantes para llevar a cabo los interrogatorios de testigos, tanto legos como expertos. Pero aún el método que combina el uso del texto con problemas prácticos, sería considerado como innovador. La innovación en el Derecho Probatorio (y también en otros cursos) puede medirse por la cantidad de materiales empleados en sustitución de la jurisprudencia de apelación como materiales de clase.

Mi idea de utilizar un libro de texto en lugar de jurisprudencia cambia de alguna forma la dinámica entre el profesor y los estudiantes. A diferencia de mis clases de Derecho Penal, en las clases de Derecho Probatorio hablo mucho más. A pesar de que pido a mis estudiantes de Pruebas que expliquen sus decisiones sobre las objeciones en los simulacros, con frecuencia esas explicaciones dan lugar a discusiones

sobre temas relacionados. Tenemos tiempo para dedicarle a estas discusiones precisamente porque evitamos utilizar la jurisprudencia. El uso de jurisprudencia como texto principal para las clases requiere demasiado tiempo.

Desde una perspectiva pedagógica, es difícil justificar el uso de la jurisprudencia. Derecho Probatorio es un curso de segundo o tercer año. Para el momento en que los estudiantes han completado el primer año de la carrera, ya han desarrollado la habilidad de poder analizar jurisprudencia. En Derecho Probatorio, donde estudiamos numerosas reglas, pedirles a los estudiantes que lean jurisprudencia, agregaría muy poco valor a las destrezas de análisis jurisprudencial que ellos ya poseen. Los estudiantes, sin embargo, no desconocen los casos más importantes que han interpretado las reglas en materia probatoria. Estos casos son discutidos ampliamente tanto en el texto como durante horas de clase.

A los profesores de derecho que provienen de países con una tradición jurídica positivista, les será más familiar mi curso estándar de Derecho Probatorio que mi curso de Derecho Penal. Los materiales de clase en Derecho Probatorio parecen más a un tratado y mucho de lo que digo en clase suena como parte de una clase magistral. Por el contrario, en Derecho Penal mis materiales de clase son básicamente jurisprudencia, y la atención de los estudiantes la logro mediante el uso del método socrático. Sin embargo, aún en los países del *Common Law*, la utilización de jurisprudencia como materiales de enseñanza, tiene sus límites. Como he descubierto a través de mi curso de Derecho Probatorio, otros materiales y métodos de enseñanza pueden ser más adecuados para preparar a los estudiantes para ejercer en ésta área del derecho.

Innovación pedagógica y reforma curricular

En Stanford, las innovaciones más intensivas y sistemáticas han sido las vinculadas a la reforma curricular. Los nuevos métodos de enseñanza empleados a finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta, fueron parte de un esfuerzo iniciado para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender a través de situaciones en las que se les pidiera resolver casos parecidos a los que se presentan a los abogados en diversas áreas. De hecho, a los estudiantes se les pedía poner en práctica la teoría, una actividad que también los obligaba a aprender a establecer una relación productiva con sus "clientes".

56 / Los DVD que he utilizado fueron desarrollados por mi colega, Tim Hallahan, Director del Taller de Destrezas Procesales de Stanford (*Stanford's Advocacy Skills Workshop*), e incluye *State v. Gilbert* (examen general de las pruebas en un caso penal), *Francis v. Spindler* (testimonio referencial en un caso de lesiones personales), *Easerly v. Letwin* (relevancia y carácter en un caso inmobiliario), *Examinando Testigos Expertos: Pruebas y Tácticas* (caso de muerte accidental), y *Pruebas Procesales y Destrezas de Evaluación Directa* (pruebas avanzadas en un caso mercantil).

Los nuevos métodos de enseñanza utilizados especialmente en los cursos de primer año durante los ochenta fueron el resultado de un esfuerzo para reformar el currículo de primer año. Ello resultaba más evidente en Derecho Procesal, un curso de primer año durante el cual se exigía a los estudiantes emplear reglas procedimentales durante la preparación de escritos (*pleadings*), durante el proceso de descubrimiento preliminar (*discovery*), y aún mientras representen a las partes en una audiencia acusatoria. Así como en el caso de los cursos “clínicos” avanzados, hacíamos énfasis en la importancia de la relación entre el abogado y su cliente, e instruíamos a los estudiantes sobre los fundamentos de cómo aconsejar a los clientes.

El nuevo siglo vio la reforma curricular moverse en una dirección distinta. La Escuela de Derecho decidió dar a los estudiantes una oportunidad para ir más allá de los simulacros y representar clientes reales a través de una serie de clínicas dirigidas por un profesor. La Clínica de Defensa Penal (*Criminal Defense Clinic*) da a los estudiantes la oportunidad de trabajar en todas las fases de apelaciones penales y procedimientos posteriores a la fase condenatoria (*post-conviction proceedings*). Los estudiantes evalúan testimonio rendido durante el proceso, declaraciones escritas de testigos, reportes policiales, y también examinan evidencias tomadas de la escena del crimen. Los estudiantes utilizan estos materiales para redactar escritos de apelación y solicitudes de habeas corpus.

La Clínica de Acusación Penal (*Prosecution Clinic*) da a los estudiantes la oportunidad para representar a la oficina del procurador local a nivel de juicios. Con frecuencia, los estudiantes formulan oposición a las mociones presentadas por abogados defensores para suprimir pruebas que consideran obtenida ilegalmente por la policía. Las audiencias judiciales en las que se discuten las mociones de la defensa son de naturaleza acusatoria y requieren la declaración de los funcionarios que obtuvieron las pruebas. Una vez tomada la declaración de los funcionarios, se espera que los estudiantes presenten los argumentos dirigidos a convencer al juez de que las pruebas fueron obtenidas legalmente.

La Clínica de Derecho Cibernético (*Cyberlaw Clinic*) da a los estudiantes la oportunidad para participar en litigios bajo supervisión, en la formulación de políticas y actividad legislativa en asuntos relacionados con la tecnología y el interés público. A través de la clínica, los estudiantes desarrollan destrezas

para entrevistar y aconsejar clientes, investigar, identificar asuntos importantes, preparar la fase de descubrimiento (*discovery*) y presentación de mociones, ética, negociación y defensa oral.

La Clínica de Derecho Ambiental (*Environmental Law Clinic*) ofrece a los estudiantes una oportunidad para dar asistencia jurídica a organizaciones sin fines de lucro en una variedad de asuntos ambientales, incluyendo la conservación de recursos naturales. La clínica se concentra en ayudar a los estudiantes a desarrollar un criterio profesional sólido así como habilidades de defensa oral y escrita, con especial interés en el uso de información científica en la formulación de políticas y en el ámbito jurídico. Los estudiantes afiliados a la clínica trabajan en una serie de tareas, incluyendo la asistencia a clientes en el desarrollo de estrategias jurídicas, redacción de documentos, solicitudes, reclamos y escritos, así como también en la presentación de declaraciones y argumentos ante entes administrativos y cortes estatales y federales.

La Clínicas de Derechos de Inmigrantes (*Immigrants' Rights Clinic*) se dedica a la protección de los derechos humanos de los no-ciudadanos, independientemente de su estatus migratorio. Los estudiantes afiliados a la clínica representan a inmigrantes en una variedad de ámbitos jurídicos, incluyendo la obtención de protección humanitaria contra medidas de deportación, el asilo de extranjeros que huyen de ser perseguidos, y la asistencia de inmigrantes víctimas de violencia doméstica, para lograr permanencia legal en los Estados Unidos. A los estudiantes también les toca trabajar en proyectos multidisciplinarios sobre derechos de inmigrantes, incluyendo el desarrollo de guías de información sobre derechos (*“know-your-rights materials”*), redactar escritos de apelación, y la participación en actividades legislativas y de grupos de iniciativa ciudadana (*grassroots*).

La Clínica para la Comunidad Internacional (*International Community Law Clinic*) expone a los estudiantes a temas de desarrollo económico, asistencia jurídica comunitaria, y defensa de derechos humanos, particularmente en Ghana. Durante el semestre de primavera, los estudiantes viajan a Ghana por tres semanas para trabajar en un proyecto conjunto con la Escuela de Derecho de Harvard y el Centro de Recursos Jurídicos en Ghana. Este proyecto se dedica principalmente a la protección del derecho a la salud en el contexto de justicia social y económica.

La Clínica Jurídica Comunitaria de Stanford (*Stanford Community Law Clinic*) entrena a los estudiantes

a convertirse en abogados de interés público altamente calificados mediante la asistencia a personas y comunidades necesitadas de asistencia jurídica, consejos legales y educación. Los abogados a cargo de la clínica entrenan y supervisan a los estudiantes de derecho mientras ejercitan sus habilidades y conocimiento jurídico para educar, aconsejar y representar clientes en una variedad de áreas de derecho civil, incluyendo asuntos de vivienda y defensa contra órdenes de desocupación, reclamos de beneficios gubernamentales, derechos laborales y derechos de consumidores.

La Clínica de Litigio ante la Corte Suprema (*Supreme Court Litigation Clinic*) expone a los estudiantes a la técnica procesal altamente especializada ante la Corte Suprema de los Estados Unidos. Los estudiantes trabajan en forma gratuita en una variedad de casos pendientes ante la Corte. Sus responsabilidades incluyen la redacción de peticiones para revisión extraordinaria (*petitions for certiorari*), escritos de oposición, escritos de fondo e intervenciones de terceros (*amicus briefs*), la preparación de abogados para argumentos orales en casos de la clínica ante la Corte, y en dar consejos a los abogados que ocurren ante la Corte.

La Clínica Jurídica Juvenil y de Educación (*Youth and Education Law Clinic*) ofrece servicios a familias de bajos recursos, a la vez que constituye una herramienta pedagógica valiosa para aspirantes a abogados. El objetivo final de la clínica es asegurar que los niños de familias de bajos recursos tengan acceso a excelentes oportunidades educativas en condición de igualdad, y a la vez dar entrenamiento a los nuevos litigantes dedicados a la defensa de derechos civiles y a la educación. La clínica ofrece a los estudiantes la oportunidad para participar en una variedad de asuntos relacionados con el derecho a la educación y reforma educativa, incluyendo la representación directa de los jóvenes y sus familias en asuntos de educación especial y disciplina escolar, alcance comunitario y educación, litigios en materia de reforma educativa, y/o investigación sobre políticas y defensa. Los estudiantes que trabajan en asuntos de disciplina escolar intervienen y aconsejan a clientes, investigan e identifican hechos, entrevistan testigos, realizan investigación jurídica y en materia educativa, y representan clientes en procedimientos disciplinarios ante la escuela, tales como audiencias de expulsión. Las audiencias otorgan a los estudiantes la oportunidad para presentar sus argumentos orales y escritos, examinar testigos y presentar pruebas ante el funcionario encargado.



**Adriana Canales
Diego Galer**

Profesores del curso de Personas y Familia entre los años 2001 y 2005 en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). La primera Magistrada en Materia Familiar del TSJDF, y el segundo ejerció durante los años 2003 y 2004 la Dirección del programa para redactar los materiales pedagógicos y durante el primer semestre del año 2005 fue Director de la Licenciatura de Derecho.

Personas y familia: El primer curso innovador del PRENDE

Resumen

El curso tuvo la importancia de ser el primero entre los de derecho “duro” del CIDE, institución pública mexicana que selecciona alumnos de élite provenientes de todos los sectores económicos y de diferentes regiones del país. Ello ha permitido estructurarlo en torno a interrogantes seguidas de debates. Para lograrlo se definieron objetivos de conocimiento, de habilidades y actitudes traducidos en un temario, una metodología y un sistema de evaluación.

Abstract

The importance of this course lies in the fact that it was the first one among the “hard” law courses in CIDE, a public Mexican institution which selects elite students coming from all economic sectors and all the geographical regions of the country. It is structured around questions followed by debates. To reach this structure, objectives have been designed concerning knowledge, abilities and attitudes translated to a content, methodology and a test system.



Introducción

Durante seis meses un grupo de profesores preparó el temario, se discutieron los objetivos, seleccionaron los casos y se prepararon los materiales. Con anticipación se participó en talleres de capacitación realizándose un par de simulaciones de clases, en la que profesores fungieron como estudiantes. Indudablemente fue una ardua preparación, se impartió la primera clase de derecho civil con la metodología del Programa para la Reforma a la Enseñanza del Derecho (PRENDE) en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Queremos compartir algunas experiencias, en particular la primera que fue una sentencia sobre la constitucionalidad de una ley que despenaliza el aborto bajo ciertas circunstancias en el Distrito Federal. El salón de clase se dispuso en rectángulo de manera que permita una discusión en un plano que permite ver las caras. Los alumnos respondieron de manera diferente ante el reto, algunos miraban relajados los jardines de la universidad, y otros seguían hojeando ansiosamente la sentencia, las leyes, la doctrina y un artículo que explica la evolución biológica de los embriones. Se procedió a explicar los objetivos de la sesión, iniciando con la pregunta, de si los seres humanos son personas. Algunos se sorprendieron de que la clase comenzara con una interrogación. Probablemente esperaban poder refugiarse en el silencio esperando una clase magistral. Quizás otros se asom-



braron de la propia pregunta. Sin embargo, algunos estudiantes menos tímidos, levantaron la mano: “Claro que los seres humanos son personas, eso es obvio!”. “¿Y qué sucede con los seres por nacer? ¿Son también personas?” Replicamos los profesores.

El debate comenzó con la participación de algunos estudiantes que emitían opiniones provenientes de sus pasiones y de sus ideologías personales. Algunos sostenían que sí y otros argumentaban que no. Después de unos minutos, se cambió el rumbo de la discusión para conducirla hacia terrenos jurídicos: “... Pero... ¿qué dice la sentencia?... vamos a analizar lo que dijo la Suprema Corte de Justicia (México)”.... “y ahora veamos, ¿qué dicen la Constitución y el Código Civil?” Durante la clase analizamos las diversas posturas de las partes, las leyes que existen en México y finalizamos con el análisis de un caso sobre crioconservación de embriones, en el que se preguntó si para el derecho esos embriones eran considerados personas o cosas. Sin embargo, la clase no era improvisada. Los profesores ya habíamos planeado previamente la estrategia, habíamos estudiado los materiales, discutido los objetivos y acordado nuestra interacción. El objetivo principal de esa primera sesión, curso de personas y familia, era entender desde cuándo el derecho consideraba que una persona existía jurídicamente. Es decir, desde cuándo podía ser sujeto de derechos y obligaciones.

Pasaron los noventa minutos de la clase y los estudiantes continuaban discutiendo. De los comentarios recibidos después de la clase resalta la cantidad de perspectivas diferentes desde las cuales se podía analizar el mismo problema.

Sin embargo, no fue casualidad que iniciáramos el curso analizando un caso sobre el comienzo de la existencia de las personas. Nuestra idea era que el curso de “Derecho Civil I - Personas y Familia” (Personas y Familia) contara dos historias. La primera tomaría en cuenta a la persona en sí misma y trataría de explicar la vida jurídica de una persona desde que nace hasta que muere, pasando por el análisis de su capacidad legal y los atributos de la personalidad (domicilio, nacionalidad, nombre, entre otros). La segunda historia, tenía el objetivo de entender la vida de las personas en su contexto familiar: debatiendo si el noviazgo puede provocar algunos efectos jurídicos, pasando por el concubinato o el matrimonio, sus efectos personales y patrimoniales, la obligación de proveer alimentos, las relaciones paterno-filiales, la adopción, el cese de la relación matrimonial y la tutela.

Organizar el curso y redactar los materiales tomó seis meses. Además, la metodología del PRENDE requirió un gran compromiso y esfuerzo para preparar cada una de las sesiones. No obstante, luego de cuatro años de dictar este curso, las satisfacciones obtenidas han superado ampliamente el esfuerzo invertido y es por ello que este ensayo pretende compartir con el lector la experiencia durante este período, especialmente cómo se inserta en el contexto general del programa, preparación del contenido temático del curso, el trabajo previo, la preparación para las clases, las experiencias obtenidas y, finalmente, cuáles fueron los aciertos y los desafíos que notamos tras cuatro años de experiencia.

El curso de personas y familia en el contexto del PRENDE

El PRENDE (CIDE) ha sido exitoso en posicionarse como una alternativa que compite con las universidades que tradicionalmente ocuparon los primeros puestos en el *ranking* mexicano. En sus albores, el proyecto comienza preguntándonos si sería posible diseñar un curso de derecho con metodologías activas que hiciera hincapié tanto en la adquisición de habilidades como de conocimientos. ¿Podría ser serio un curso en donde los alumnos sean los que participen más activamente y el profesor sea un simple facilitador, sin ese halo de nobleza y jerarquía exacerbada que ha envuelto tradicionalmente a su figura? La respuesta en su momento y actualmente es afirmativa.

Cuando se creó la carrera de derecho en el año 2000, se discutió ampliamente el plan de estudios. Como resultado de ese debate, se conformó un programa con tres grandes grupos de materias. El primero de ellos contendría cursos introductorios de derecho y materias que transmitirían herramientas de otras disciplinas (economía, ciencia política e historia, entre otros). El segundo grupo, incluiría los llamados cursos torales o de derecho duro (como derecho civil, derecho procesal, derecho constitucional y derecho penal). Finalmente, el tercer grupo tendría materias que integrarían a los primeros dos (Por ejemplo, finanzas corporativas o derecho y políticas públicas).

En este contexto, el curso de Personas y Familia pertenece al grupo de cursos torales, se dicta en el tercer semestre de la carrera y se ubica en el primer lugar dentro del bloque de derecho civil. El hecho de que este curso sea tradicionalmente el primero dentro de las materias de civil permite que los estudiantes comenzaran con la materia que más se acercara a sus

experiencias personales y, de esta manera, poder introducirlos paulatinamente en una nueva forma de aprender derecho. ¿Quién no ha presenciado un casamiento o un divorcio en su familia? ¿Quién no ha sido testigo de un nacimiento o un fallecimiento? ¿Le ha sucedido que siendo estudiante de la carrera de derecho algún pariente o amigo cercano le hiciera una pregunta relacionada a algún tema familiar? Esta cercanía que tienen los estudiantes con las experiencias y la problemática que se analizan en el curso de Personas y Familia les ha permitido involucrarse fácilmente con la metodología activa del PRENDE. Por otro lado, este curso serviría de entrenamiento y transición hacia las asignaturas posteriores de derecho civil con conceptos y contenidos un poco más abstractos.

Dado que Personas y Familia es el primer curso de derecho duro en el que se implementa la metodología del PRENDE, esta clase ha tenido dos tipos de objetivos. Por un lado, Personas y Familia ha pretendido tener un impacto específico dentro del plan de estudios y su inclusión en el tercer semestre respondió a la necesidad de tener una materia de transición como se mencionó anteriormente. Por otro lado, como cualquier clase, Personas y Familia ha establecido sus propios objetivos específicos. Después de cuatro años en que los alumnos han calificado el curso de manera sobresaliente, los colegas de la universidad y de otros centros de estudio han opinado positivamente de la materia y de que esta clase ha servido para entrenar a otros profesores, es posible afirmar que Personas y Familia ha sido exitoso pues ha logrado conformar un curso de derecho dinámico y divertido, en el cual se puede aprender derecho y adquirir habilidades al mismo tiempo. Ante esta afirmación, hay quienes podrían querer saber cuáles han sido los ingredientes para desarrollar un curso con estos resultados. Si bien hay muchos elementos que se podrían enumerar, se estima que el grupo de estudiantes y la combinación de profesores han sido clave en esta experiencia.

Respecto a los estudiantes, ¿cuál es el grupo ideal? En el caso de Personas y Familia, la cantidad y calidad de los alumnos ha sido uno de los factores fundamentales para el éxito del curso. Además, dada la propuesta del PRENDE de incluir esta metodología en todas las clases, el hecho de que los estudiantes asistieran con la idea de aprender activamente ha sido otro componente fundamental.

En el curso de Personas y Familia nos hemos beneficiado de grupos de estudiantes especialmente seleccionados por el CIDE y por la División de Estudios Jurídicos. Dadas las reglas de la institución, un máxi-

mo de treinta alumnos puede ser admitido a la carrera de derecho cada año. Asimismo, los estudiantes escogidos deben pasar por un proceso de evaluaciones que miden sus capacidades lingüísticas, matemáticas y de redacción, para finalmente realizar una entrevista, en la que un grupo conformado por tres profesores de la institución indagan sobre diversas habilidades, como la capacidad de análisis, de hacerse preguntas o de razonar sobre problemas básicos.

Además, el hecho de que el CIDE es una institución pública lo compromete socialmente con México. Por ello, busca a los mejores candidatos a lo largo del todo país, sin importar su situación económica, ya que tiene un programa de becas bastante amplio. Como consecuencia, los grupos son muy diversos. Hay estudiantes de la capital, del interior, educados en escuelas públicas o privadas, y de diversos niveles socioeconómicos. De esta manera, los debates y aportaciones en el curso se han enriquecido con la variedad de perspectivas que cada estudiante ha aportado.

Finalmente, el número limitado de estudiantes ha ofrecido varias ventajas. En primer lugar, ha permitido que las diferentes metodologías que hemos usado fluyeran con comodidad. No es lo mismo tratar de armar un debate con veinte personas que levantan la mano a hacerlo con sesenta. En segundo lugar, ha facilitado la participación de la mayoría y su interacción, especialmente cuando los debates son muy apasionados. En tercer lugar, ha facilitado la eliminación de la relación vertical profesor-estudiante. Por ejemplo, a treinta estudiantes se los puede sentar en círculo o semicírculo e integrarse como profesor en esa disposición, sin estar en un altar o al frente. Así, la tradicional relación jerárquica se puede quebrar, es más simple asumirse como facilitador y los alumnos pueden verse los unos a los otros. Por último, el grupo pequeño ha permitido que la educación sea más personalizada, posibilitando que cada alumno explote mejor las propias habilidades que posee naturalmente y desarrolle las que no tiene. Por ejemplo, cuando les pedimos a los estudiantes que escriban un ensayo o cuando tienen que realizar un examen escrito, tratamos no sólo de que reciban una calificación, sino también una retroalimentación personalizada sobre lo que tienen que mejorar. Lo mismo sucede cuando organizamos debates competitivos, simulaciones o trabajos en equipos.

Con relación a los docentes, ¿Cuál es el mejor profesor que ha tenido? Seguramente, si trata de hacer memoria recordará a una persona muy apasionada, que amaba lo que hacía. Es cierto que mu-

chas personas pueden tener la capacidad conceptual para dictar un curso. Sin embargo, el tipo de metodologías que usa el PRENDE necesita de un compromiso muy serio y mucho trabajo, elementos que no pesan si uno tiene pasión por lo que enseña.

Además de elementos como la pasión, el compromiso y el tiempo, es importante que quienes vayan a dictar este tipo de cursos tengan la flexibilidad para adoptar diversas metodologías de enseñanza, aún cuando ellas no han sido las mismas con las que hemos aprendido. En este sentido, el curso de Personas y Familia en el CIDE, se ha beneficiado de una combinación ideal de profesores. Por un lado, ha contado con una Magistrada de una sala familiar de la Ciudad de México y, por otro lado, con un profesor miembro de la planta interna de profesores del CIDE. Así, durante los primeros años en que se dictó el curso, se combinaron, la experiencia judicial de uno con el conocimiento metodológico y pedagógico del otro. Esto permitió que los alumnos se expusieran a un curso en donde siempre se ha enfatizado tanto la adquisición de conocimientos como de habilidades.

Para el PRENDE, la capacitación de los profesores siempre ha sido fundamental. Normalmente, todos los profesores tienden a enseñar de la misma manera en que han aprendido. Por lo general, en América Latina esta metodología se ha limitado a la memorización y repetición de normas y conceptos teóricos contruidos por doctrinarios. Por lo tanto, la necesidad de aproximarse a una nueva forma de enseñanza del derecho ha exigido que todos los profesores experimentaran, entendieran e implementaran la metodología del PRENDE, permitiendo que la combinación de profesores en este curso incentivara una capacitación constante entre ellos.

Diseño del curso

En el caso de Personas y Familia, tanto la capacitación como el diseño del curso comenzaron antes de que la clase se dictara por primera vez. En cuanto a la capacitación, el PRENDE organizó seminarios en los que todos los profesores simulaban ser estudiantes y se les dio una clase de manera activa. Luego, pasaron por talleres en los que se trabajaron objetivos, metodologías y diseño de materiales pedagógicos. Una vez que los profesores fueron guiados a través de este esquema general, el PRENDE formó grupos de trabajo divididos por temas. Por ejemplo, el grupo de derecho civil se formó por todos los profesores de los cursos de derecho civil, un coordinador del CIDE y un asistente de investigación.

Este grupo se reuniría eventualmente; sin embargo, cada curso se trabajaría individual y periódicamente entre el coordinador, el profesor y el asistente.

El trabajo en equipo ha sido una pieza clave en la elaboración del curso. En este sentido, la labor que se hizo durante los meses previos se dividió en cuatro etapas: a. Elaboración del temario, b. Determinación de las metodologías, c. Desarrollo de materiales pedagógicos, y d. Implementación de un sistema de evaluación.

a. Elaboración del temario

El primer desafío fue la elaboración del temario. Entendíamos que el temario sería el documento más importante porque allí se organizarían todas las actividades, día por día, de todo el semestre. De acuerdo con las diversas capacitaciones recibidas, sabíamos que el diseño de los objetivos era el paso a partir del cual definiríamos todos los contenidos, materiales y metodologías del curso. Primero debía determinarse los objetivos generales del curso y se dejarían los objetivos temáticos para más adelante. De acuerdo con la metodología del PRENDE, nos preguntamos ¿Qué queremos que los alumnos conozcan del derecho de Personas y Familia?, ¿Qué habilidades queremos que tengan al finalizar el curso?, ¿Qué actitudes deseamos enfatizar durante el semestre? Así, dividimos los objetivos generales en objetivos de conocimientos, habilidades y actitudes.

Conocimientos

- Identificar y analizar cuáles son las instituciones y las conductas reguladas por el derecho familiar.
- Entender e internalizar los problemas jurídicos relevantes atinentes a las personas en sí y a sus atributos y respecto a las relaciones entre las personas en el marco del parentesco, el divorcio, la patria potestad y el patrimonio familiar.

Habilidades

- Identificar los hechos relevantes de un conflicto, los faltantes y los erróneos.
- Identificar cuestiones jurídicas relevantes en un conflicto simple y hacerse las preguntas pertinentes.
- Diseccionar los distintos aspectos de un conflicto.

Actitudes

- Adquirir sensibilidad en relación con las problemáticas que involucran a las personas en forma individual y a los miembros de una familia.
- Discernir y asumir posiciones éticas en relación con los problemas familiares.

El segundo paso consistió en determinar los temas. Cuando comenzamos a elaborar el temario, se intentó hacerlo de manera tal que el contenido temático estuviese desarrollado por medio de preguntas. Así, por ejemplo, en lugar del temario tradicional, se elaboró un primer borrador del temario como el que sigue:

Temario PRENDE	Temario tradicional
¿Qué es una persona? • ¿Qué es la personalidad? • ¿Cuáles son los tipos de personas que hay? • ¿Cuáles son los atributos de la persona física?	Personas • Personalidad • Tipos de personas • Atributos de la persona física

Sin embargo, con la dinámica de elaboración del temario notamos que éste cambiaría constantemente, que no sería un documento estático, sino que a medida que se avanzara en la realización de los materiales pedagógicos el mismo temario se modificaría. Además, nos dimos cuenta que si bien el uso de preguntas en el temario podría ser beneficioso, también podrían superponerse con las que se incluirían en el material pedagógico que se elab

boraría. Por lo tanto, se decidió eliminar el sistema de preguntas del temario, pero se incluyeron nuevos campos que le informarían al estudiante qué tema se vería en una fecha determinada, que objetivos se pretendían cumplir en esa sesión, qué tipo de dinámica se utilizaría y cuál sería el material que deberían traer leído y analizado para la clase. De esta manera, el modelo de temario quedó de la siguiente manera:

Sesión y fecha	Temas y subtemas	Objetivos específicos	Ejercicio (material, dinámica y tareas)	Lecturas y bibliografía
# 2 03/02	Personalidad. Comienzo de la existencia	• Determinar desde cuándo se es persona para el derecho • Distinguir ente persona y personalidad jurídica • Determinar los efectos de la personalidad jurídica • Analizar las consecuencias que tienen los avances científicos en la determinación del comienzo de la existencia de las personas • Establecer criterios sobre la pertinencia de proteger jurídicamente a los embriones congelados	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 2002, 75 a 87 • Planiol Ripert, 1997, 61 a 63 ó Planiol Ripert, 2002, 2 a 8 • Bravo González, 2001, pp107 y 108 • GIRE, 2000 • Casos y Materiales: Capítulo 1 • Legislación: ver indicación en Casos y Materiales.

b. Determinación de metodologías

Una vez terminado el primer borrador del temario, comenzamos a pensar qué tipo de metodologías deseábamos usar. Si bien pudimos diseñar una lista tentativa, sabíamos que con la producción de los materiales pedagógicos todo podría cambiar. De hecho, las actividades de enseñanza-aprendizaje fueron variando a medida que avanzábamos con los materiales.

• Manejo del Código Civil

Una de las herramientas más importantes en el sistema de derecho civil es el código. Por eso, es importante que los alumnos aprendan a manejar los códigos de la misma manera en que lo van a hacer durante su vida profesional. Dado que el planteamiento del PRENDE radica en que los alumnos no tienen que memorizar normas sino saber aplicarlas a casos concretos, hemos diseñado ejercicios que le permiten a los estudiantes lograr este fin.

El primer ejercicio que les encomendamos el primer día de clase consistía en realizar un mapa del código civil. El objetivo era que entendieran la estructura temática del código, que pudieran determinar rápidamente dónde buscar una norma que hablara del pago, de la herencia o de la edad para contraer matrimonio. Básicamente, se trataba de que entendieran el índice del código. Si bien este ejercicio parecía demasiado básico, había estudiantes que nunca revisaban el índice o que no tenían noción de cuál era la lógica detrás de su estructura. Durante los siguientes ejercicios los alumnos debían analizar y aplicar las normas a problemas jurídicos específicos de Personas o de Familia. Además, siempre debían llevar el código a todas las clases para poder seguir la discusión en el momento en que se leían nuevos artículos que no formaban parte de lo indicado por el material.

• Discusión y análisis en clase de los casos reales o hipotéticos planteados durante el curso. Planteamientos de estrategias para la solución de controversias.

Estos ejercicios son los más comunes dentro del curso. Se trata de planteamiento de casos reales o hipotéticos que los estudiantes deben resolver. Como consecuencia del orden temático de los casos dentro de los materiales pedagógicos, los alumnos avanzan por los distintos temas del libro y se van encontrando con diferentes problemas que deberán analizar y resolver de la misma manera en que lo hace un abogado. Por ejemplo, cuando los alumnos estudian patria potestad, se encuentran con un caso real extraído de un expediente judicial. En este caso, un

padre adicto a las drogas abusa sexualmente de su hija de siete años e intenta hacerla adicta. La madre, la sustrae y se la lleva unos años a los Estados Unidos sin autorización del padre. Ambos piden la pérdida de la patria potestad del otro. En este caso, los alumnos tienen que analizar el problema desde la perspectiva del abogado de cada parte y desde la perspectiva del juez con el fin de entender todas las posibles situaciones legales y proponer diversas soluciones.

Cuando los estudiantes se enfrentan al tema de filiación, se les brinda un caso hipotético de alquiler de vientre, donde una persona anida en su útero el embrión de otra pareja. Al nacer el bebé, ambas mujeres reclaman ser la madre. En este caso, los estudiantes deben leer legislación de distintos estados y proponer soluciones. Usamos este caso para mostrar que la legislación no siempre tiene las respuestas a cada problema que se puede plantear, por lo que los estudiantes deben hacer uso de todo tipo de herramientas, ser creativos y proponer soluciones viables a problemas jurídicos que aparentemente no las tendrían.

• Análisis doctrinario y normativo de problemas prácticos.

Antes de cada sesión los alumnos deben leer y estudiar el caso o problema que se les plantea, la legislación aplicable, la jurisprudencia respectiva y el análisis doctrinario. Con todos estos elementos, deben intentar responder el cuestionario que se les suministra en el libro y resolver el problema. De esta manera, asisten a la clase con una idea bastante clara de cuál es el tema a analizar y cuál es el tipo de discusión que se va a llevar a cabo. Sin embargo, como este curso es el primero del bloque de derecho civil, los profesores nos hemos encargado de guiar el análisis doctrinario y legislativo. Con simples preguntas como ¿Qué piensa tal autor sobre este tema? ¿Cómo contradice este otro autor al primero? ¿Qué dice la legislación al respecto? ¿Cómo se puede entender la ley en un sentido o en otro? tratamos de generar un análisis integral del problema. Así, los estudiantes se acostumbran a leer críticamente a los doctrinarios, a argumentar a favor o en contra, a interpretar la ley y a aprender la jerga jurídica, que será importante a la hora de su ingreso al mercado de trabajo.

• Análisis jurídico de largometrajes.

Una alternativa distinta al tipo de material que los estudiantes usan durante el año ha sido la incorporación de películas al curso. Los primeros años les

hemos pedido a los estudiantes que vieran la película “Voto Decisivo” (*Swing vote*, con Andy García) durante la primera semana de clases. Puesto que la película trata sobre el debate en torno al aborto en la Corte Suprema de Estados Unidos y coincide con el tema de la primera sesión, los estudiantes pueden seguir meditando sobre un tema que de otra manera podrían dejar de lado rápidamente. La tarea es sencilla y consiste en que describan en media página cuáles son los argumentos de los diferentes jueces. Luego, en una página y media tienen que definir su propia postura y fundamentarla.

El segundo objetivo de este ejercicio es que los alumnos deben aprender a fundamentar sus ideas. Durante la primera sesión del semestre les permitimos que emitan simples opiniones; sin embargo, pronto comenzamos a exigir que justifiquen sus posturas. Dependiendo del contexto, esa justificación puede sustentarse en razones jurídicas, axiológicas o ideológicas. Lo importante es que sepan reconocer qué tipo de justificación están desarrollando y cuál podría ser su impacto en distintos contextos. Por ejemplo, a un juez lo podría convencer más un argumento jurídico que uno moral. Así, los alumnos tienen que aprender a fundamentar sus ideas y contextualizar esa justificación.

Se diseñó también un cine-club en el que durante un semestre se proyectaron películas que hacían referencia a distintos temas familiares. Si bien no se organizó un debate de las películas de manera sistemática en el curso, programamos la proyección para que coincidiera con los temas que se estaban discutiendo en clase y los estudiantes pudieran tener nuevas perspectivas acerca de los mismos problemas que se analizarían.

• Debate competitivo

La metodología de enseñanza a partir de casos la aprendimos de Andrés Cúneo Machiavello¹, perteneciente a la Universidad Diego Portales de Chile. Este método lo utilizamos en el noventa por ciento de las sesiones. Además, otra metodología que adoptamos de otro miembro de la misma universidad, es el debate competitivo. José Julio León se encargó de transmitirnos su experiencia y nosotros la hemos incorporado en el curso.

Lo que hicimos fue organizar un debate formal en el que los estudiantes se dividieron en equipos. Cada caso que nosotros les proporcionamos era de-

batido por dos equipos. De esta manera, cada grupo debía defender la postura a favor o en contra de un argumento determinado. Cada participante del grupo tenía un papel específico, ya fuera hacer la introducción, la argumentación, la contra-argumentación o la conclusión. Además, el contexto de la dinámica era formal. Los debates se realizaron en un salón especial de la universidad, se colocó un podio, se utilizó micrófono, los estudiantes se vistieron formalmente, se filmó y, por último, se abrió el evento al público. Si bien es cierto que los alumnos estaban muy nerviosos, disfrutaron mucho la actividad.

El objetivo de este ejercicio fue ayudar a desarrollar habilidades orales y de persuasión, muy necesarias en el ejercicio profesional. Además, los estudiantes debían aprender a trabajar en equipo, bajo presión puesto que el tiempo para preparar el debate era limitado (dos o tres semanas) y, debido a que cada fase del debate tenía una duración específica, debían poder hablar claramente, en público y en un lapso predeterminado.

c. Desarrollo de materiales pedagógicos

El proyecto del PRENDE se ha creado no sólo para el CIDE sino también para impactar positivamente en la enseñanza del derecho en todo el país. Una de las estrategias para lograr este impacto fue desarrollar una colección de libros nunca antes escrita en México. Se trata de manuales para enseñar el derecho a través de problemas. Cada volumen de la colección pertenece a un curso de derecho y está pensado para que cualquier profesor o estudiante en el país lo pueda utilizar de manera autónoma. El primer libro que se diseñó para la colección fue el de Personas y Familia. Por lo tanto, en el año 2001 no sólo se diseñó el curso sino también se escribió el libro que se utilizaría en clase.

Para el diseño y desarrollo de esta asignatura los profesores trabajamos en equipo con Reyes Rodríguez Mondragón quien fungió como coordinador del bloque de cursos de derecho civil. Además de todos los cursos de capacitación a los que asistimos durante los meses previos a que se dictara el curso por primera vez, los tres nos reunimos semanalmente. Una vez que terminamos el primer borrador del temario, comenzamos con la elaboración de los casos y la redacción de cada capítulo del libro. En el volumen de Personas y Familia cada capítulo corresponde a un tema del temario. Así, por ejemplo, hay un capítulo sobre comienzo de la existencia de las personas, otro sobre matrimonio y uno sobre divorcio. En cada junta discutíamos los objetivos temáticos, es

¹ / Actual Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales (UDP), quien dictó los cursos de capacitación en el contexto del convenio de colaboración entre el CIDE y la UDP.

Sección	Tema	Metodología – Caso
Personas	Comienzo de la existencia de las personas	En este capítulo se hizo uso de una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México. Esta sentencia discute la constitucionalidad de la despenalización del aborto terapéutico. Además, se incorporó un caso basado en hechos reales sucedido en Inglaterra donde una pareja divorciada discute la naturaleza jurídica de embriones congelados.
	Fin de la existencia de las personas	Para esta sección se utilizaron tres pequeños casos hipotéticos. Uno sobre muerte cerebral, otro sobre muertes simultáneas en un ataque terrorista y el último sobre los efectos de la ausencia asimilada a la muerte.
	Capacidad e incapacidad	Para analizar el problema de la incapacidad por edad, se usó una sentencia muy importante de la Corte Suprema de Argentina. El caso trata sobre una persona menor de edad que quiere donarle un órgano a su hermano, quien se encuentra en peligro de muerte. Respecto al problema de incapacidad por alteración de las facultades mentales, se transcribieron secciones de un expediente en un caso sobre una familia acaudalada donde los hijos querían declarar incapaz al padre para quedarse con su fortuna. Además, se propone un ejercicio donde los alumnos deben listar a todas las personas susceptibles de ser declaradas incapaces. Finalmente, por un lado se transcriben artículos periodísticos que narran la historia de una niña detenida que solicita a un juez autorización para colocarse un Dispositivo Intrauterino (DIU) y por el otro, la sentencia del juez.
	Otros atributos de las personas (físicas y morales)	En este capítulo se utilizan diversas fuentes para contar la historia de un personaje ficticio que quiere cambiar de nombre y se transcribe una sentencia real adaptada. Posteriormente se usa una historia para analizar el problema de sus múltiples nacionalidades. Más adelante, para estudiar el tema acerca de la persona moral, se usa el estatuto de una sociedad. Finalmente, para analizar el patrimonio, se vuelve a utilizar un caso hipotético.

decir qué conocimientos, habilidades y actitudes que-
ríamos desarrollar con ese tema. Luego determiná-
bamos la metodología y, finalmente, elegíamos algún
caso. El acceso a la información judicial a comienzos
de esta década, no era sencilla, pero los casos pudie-
ron obtenerse. Una vez que teníamos la documenta-
ción, se protegió la identidad de las partes y se elab-
oraron casos basado en los hechos del proceso. A
veces, los materiales incluían secciones del expedien-
te, a veces sólo la sentencia y otras sólo las demandas.
En algunas ocasiones, hicimos un resumen o escribi-
mos una historia ficticia a partir de los hechos de un
determinado caso.

Además de usar expedientes judiciales, en algunas
oportunidades usamos artículos periodísticos, tesis
jurisprudenciales, extractos de libros contradictorios
entre sí o ejercicios ideados por nosotros. Un ejemplo
de ejercicio es el que se desarrolló para efectos pa-
trimoniales del matrimonio. Allí se les dio una lista
de bienes a los estudiantes y se les pidió que los ca-
lificaran como propio de un cónyuge o pertenecien-
te a la sociedad conyugal.

Una característica importante de este libro es que
es autosuficiente. Es decir, este libro contiene todas
las indicaciones para que los estudiantes puedan es-
tudiar por sí mismos y los profesores puedan dictar
un curso completo. Cada capítulo contiene una in-
troducción, los objetivos temáticos, la doctrina y le-
gislación sugerida, el material (caso, problema o ejer-
cicio), la metodología, indicaciones y la guía de pre-
guntas para discutir en clase. De esta manera, el libro
permite que se pueda usar por cualquier estudiante
o profesor de derecho fuera del contexto del CIDE.
El curso de Personas y Familia es fácilmente traslada-
ble a cualquier salón de clases y el libro es amigable
de manera tal que con una mínima capacitación se
lo pueda usar exitosamente.

El libro, al igual que el curso, se divide en dos
partes. Una primera sección aborda los temas civiles
relacionados con la persona y la segunda trata las
problemáticas relacionadas al derecho de familia. En
el cuadro siguiente se muestran las dinámicas o los
casos utilizados en cada capítulo del libro.

d. Implementación de un sistema de evaluación

El último paso para concluir con la elaboración
del curso fue la incorporación del sistema de evalua-
ción. Para garantizar que los alumnos leyeran los
materiales antes de cada clase y con el fin de estimu-
lar su participación debíamos otorgarle un alto por-
centaje. Decidimos entonces que la participación (es

decir, la preparación del material para cada sesión, la calidad de la contribución en clase, la realización de tareas y de controles de lectura) tendría un valor de cincuenta por ciento de la calificación final.

Además del empeño puesto para cada una de las sesiones, los estudiantes debían pasar por dos evaluaciones escritas que valdrían, cada una, veinticinco por ciento de la nota final. El primer examen, presentado durante la primera mitad del semestre, consistía en cinco preguntas conceptuales y dos casos simples que deben resolver. El examen final era integrador. Es decir, cubría los conocimientos y habilidades obtenidos durante todo el semestre. En este caso, se le dio a los estudiantes una sección de un expediente judicial y su tarea consistía en redactar en grupo una sentencia.

Algunas experiencias

Sin lugar a dudas, el curso fue la experiencia más divertida y enriquecedora de todo el proceso. El día de la primera clase los profesores estábamos un poco nerviosos porque nos enfrentábamos a un desafío diferente. Impartir clases con una metodología activa, tratar de salir del papel de profesor tradicional para ser un facilitador, y enseñar a través de problemas han sido los mayores retos. Sin embargo, a medida que el tiempo fue transcurriendo nos sentimos mejor adaptados, con menor ansiedad y comenzamos a disfrutar más de las clases.

Los docentes del curso nos preparábamos para cada sesión. Programábamos una junta quince minutos antes de la clase, a la que llegábamos con todo el material estudiado. En la junta organizábamos nuestra participación, repasábamos los objetivos, estructurábamos rápidamente la metodología e incorporábamos nuevas ideas que considerábamos pertinentes.

Los estudiantes tenían la misma obligación, esto es analizar los casos, hacer las tareas requeridas y estudiar la legislación y la doctrina. La clase inicia con la explicación de los objetivos de la sesión, los estudiantes se hacen cargo de controlar que los objetivos se cumplieran. Es decir, al final de la sesión debían verificar si los objetivos que habíamos mencionado al principio se habían alcanzado. La idea es que ellos fuesen conscientes de los objetivos, los hicieran suyos y colaboraran con la dinámica de la clase limitando y reorientando su propia participación o la de sus compañeros cuando la discusión se salía de cauce. Si bien no logramos que los estudiantes se responsabilizaran por los objetivos durante el transcurso de la sesión, al final de la clase terminábamos realizando esa evaluación todos juntos.

Sección	Tema	Metodología – Caso
Familia	Alimentos	Se analizan contradicciones de tesis jurisprudenciales y amparos. Además, se hace un ejercicio en el que se identifican aquellas situaciones familiares en las que no hay obligación de proveer alimentos.
	Cuestiones previas al matrimonio	Se presenta un caso hipotético utilizando legislación de diversos estados. En este caso una pareja de novios atraviesa distintas situaciones en las que no se sabe a ciencia cierta la solución propuesta por el derecho.
	Matrimonio: requisitos, celebración e impedimentos	Se usa un caso en el que se transcriben demandas judiciales y el estudiante debe resolver como si fuera el juez, redactando la sentencia final. En este caso se debe determinar la validez de los matrimonios de un señor que estaba casado con más de cuatro mujeres al mismo tiempo. Además, se analizan actas y certificados de matrimonio para determinar la legalidad de distintos matrimonios. A continuación se presenta un conjunto de casos cortos y, finalmente, se le pide al estudiante que redacte un caso hipotético.
	Nulidad, invalidez, ilicitud e inexistencia del matrimonio	Siguiendo el caso sobre poligamia del capítulo anterior, en esta sección se provee la sentencia que declara la nulidad, invalidez e inexistencia de determinadas relaciones maritales. Además, los estudiantes deben presentar en clase un caso hipotético. El capítulo finaliza con un conjunto de casos cortos con variaciones del caso original que plantean nuevas situaciones jurídicas.
	Efectos del matrimonio con relación a los bienes	Se utilizan demandas judiciales sobre casos en el que un hombre trata de ocultarle su patrimonio a su esposa. Se transcribe un artículo doctrinario “controversial”. Se propone un ejercicio de calificación de bienes
	Efectos personales del matrimonio	Se analiza un caso hipotético sobre violencia doméstica dividido en cuatro diferentes etapas de análisis. Se discute una sentencia de la Sala Familiar de la Ciudad de México sobre el mismo problema.
	Concubinato	Se presenta un caso hipotético analizado con diferente legislación. Cada legislación limita los derechos y obligaciones del concubinato de manera muy distinta. Se analiza la ley francesa de 1999 sobre el pacto civil de solidaridad.
	Disolución del matrimonio. Divorcio	Se hace uso de dos casos típicos de divorcio donde se narran los hechos principales y se transcribe las sentencias para estudiar diversas causales de divorcio. Además, se utiliza parte de un artículo doctrinario sobre el tema.
	Filiación	Se describen casos hipotéticos sobre alquiler de vientre donde debe definirse la maternidad y la paternidad con leyes que no se pronuncian al respecto, tesis jurisprudenciales y artículos doctrinarios. También se incluyen artículos periodísticos de casos similares presentados en Europa.
	Patria potestad	Se introduce una sentencia típica de un caso sobre pérdida de patria potestad que analiza los efectos patrimoniales de dicha relación. Además, se estudia un caso con demandas, periciales médicas y sentencias en el que un padre adicto abusa de su hija de siete años y quiere iniciarla en el uso las drogas.
	Tutela	Se utiliza un caso real sobre una joven de treinta años con sus facultades mentales disminuidas, cuyos padres luchan por obtener su tutela legal. Se propone un ejercicio con una contradicción de tesis y se incluyen preguntas que remiten a uno de los casos analizados en el capítulo de incapacidad, desde la perspectiva de la tutela.

De acuerdo con la metodología del PRENDE, el profesor es un facilitador y los estudiantes son el centro de la clase. Nuestra tarea ha sido guiar la discusión de los alumnos para que se cumplieran los objetivos. Para lograr este resultado, las preguntas estaban ordenadas de manera tal que se pudiera avanzar progresivamente en el estudio de un problema determinado. Así, la guía de preguntas de los capítulos más típicos requerían que el alumno 1) pudiera determinar los hechos del caso y distinguir los relevantes de los que no lo eran, 2) establecer cuál era el problema jurídico que se planteaba y 3) aplicar la legislación, jurisprudencia y doctrina al análisis específico del caso.

La participación de los estudiantes era indispensable además de variada. Estaban los temerarios, los vergonzosos, los analíticos, los que captaban la explicación más rápido y a los que había que ayudar un poco más. El tener un máximo de treinta estudiantes nos ha permitido conocer las fortalezas y debilidades de cada uno rápidamente y usar parte del tiempo de la clase para trabajar con cada uno de ellos. Si bien, al principio resulta difícil narrar los hechos relevantes del caso que se estaba discutiendo porque se tiende a repetir los hechos de memoria sin detenerse a analizar el motivo por el cual consideraba que tales hechos eran relevantes resulta útil ayudarlos preguntando por qué se considera que cada uno de ellos era relevante guiando a reflexionar. Este tipo de interacción consideramos que cumple dos fines: uno particular y el otro general. El primero estimular a esa estudiante y hacerle desarrollar habilidades analíticas. El segundo alertar al resto de los estudiantes sobre el tipo de respuestas que nosotros esperábamos.

Luego de pasar por los hechos del caso se pregunta a los estudiantes cuál es la cuestión jurídica que se planteaba. Es decir, el objetivo es que los estudiantes trataran de abstraer cuál era el problema legal que estaba detrás de los hechos del caso, cuál era la razón de su existencia. Después de analizar la cuestión jurídica, el resto de las preguntas se dirigen a que los alumnos apliquen las reglas, la jurisprudencia y la doctrina a los hechos del caso.

Las preguntas se pueden analizar desde una perspectiva general o bien establecer roles especiales para los alumnos, como el de abogado, juez o legislador. La variedad de materiales y metodologías usadas en el libro evitó que cayéramos en la monotonía.

Por otro lado, dado que cada estudiante aprende de una manera diferente, hemos tratado de usar

diversos recursos de enseñanza-aprendizaje durante la sesión. En la mayoría de las ocasiones tratamos de ir anotando en el pizarrón los datos relevantes de la discusión y hacer cuadros que le permitieran al estudiante ir armando el rompecabezas. En algunas ocasiones usamos Microsoft Power Point® para dar alguna presentación y en otras el proyector de acetatos. En lo que sí hemos puesto énfasis fue en el uso del correo electrónico como medio comunicación. En una universidad en la que coexisten estudiantes provenientes de diversos contextos socioeconómicos, era importante asegurar que todos ellos tuviesen la habilidad para utilizar herramientas tecnológicas que se han hecho indispensables en el mundo moderno.

Los últimos minutos de la clase estaban dedicados a recapitular. Durante este lapso se intentaba dejar en claro cuáles eran los conceptos que se habían discutido, cuáles eran las ideas que se habían vertido, cuáles eran los acuerdos a los que se habían llegado, cuáles eran las preguntas que no tenían una respuesta concreta y cuáles sí la tenían. Este momento servía para que los estudiantes pudieran ordenar sus pensamientos y evaluar si los objetivos planteados al inicio de la sesión se habían cumplido.

Comentarios finales

El curso de Personas y Familia fue el primero que se dictó en el CIDE con la metodología PRENDE. Si bien alcanzó resultados importantes para el programa, es importante señalar que también ha tenido algunos desafíos. Entre los aciertos se puede mencionar que el curso logró generar un espacio amigable en el que los profesores tuvimos la oportunidad de capacitarnos y ensayar diferentes metodologías con bajo riesgo, ya que podíamos ayudarnos y apoyarnos mutuamente. Además, este curso sirvió para ensayar métodos que posteriormente se podrían aplicar en otros cursos. Así, el debate competitivo fue utilizado en cursos como Derecho Procesal y Argumentación Jurídica. Finalmente, desde el punto de vista de los profesores y del sistema de enseñanza, el curso fue de gran utilidad para formar profesores con la capacidad de transmitir el modelo y, a su vez, capacitar a otros docentes. En este sentido, cuando tuve que asumir la dirección de desarrollo de la colección de manuales, fue muy sencillo capacitar a profesores en la forma de usar la metodología del PRENDE y la manera de expresar estos ejercicios en materiales pedagógicos para sus cursos.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el curso de Personas y Familia fue exitoso porque permitió que entendieran la nueva forma de enseñanza que se utilizaría en el resto del programa. Los alumnos no sólo entendieron el método sino que lo hicieron propio, llegando al punto de criticar en algunas ocasiones a profesores que únicamente usaban el sistema tradicional de enseñanza. Además, se entusiasmaron cuando se daban cuenta que podían analizar casos y llegar a los mismos resultados a los que llegan los abogados y jueces en la vida real.

Finalmente, el desarrollo de habilidades ha sido uno de los mayores éxitos del curso. Los estudiantes comenzaron a trabajar con hechos de manera progresiva. Al principio los repetían como quien conta un cuento. Sin embargo, al poco tiempo ya podían identificar los hechos relevantes de los no relevantes. Luego, comenzaron a entender cómo aplicar herramientas jurídicas (legislación, jurisprudencia y doctrina) a esos hechos y problemas para buscar respuestas. También comenzaron a evaluar críticamente la legislación. Cuando se discutían temas relacionados a avances tecnológicos, como el alquiler de vientre o el congelamiento de embriones, comenzaron, sin darse cuenta, a hacer análisis de política pública en materia de derecho familiar. Además de habilidades analíticas y argumentativas, debieron trabajar de manera individual y en equipo, de la misma manera en que lo realizarán cuando se inserten en el mercado de trabajo. Por ejemplo, cuando tuvieron que redactar la sentencia del trabajo final, se sortearon los equipos. El hecho de que no pudieran elegir a sus propios compañeros estresó a muchos de los estudiantes. Cuando nos reclamaban por eso, les contestábamos que si trabajaban en un despacho de abogados no tendrían la posibilidad de elegir a sus compañeros de trabajo, por lo que debían comenzar a entender cómo ejercitar no sólo la tolerancia, sino también la negociación para lograr el resultado que más los pudiera beneficiar. Por último, el análisis de los problemas desde distintas perspectivas permitió que los estudiantes pudieran debatir cuestiones éticas y entender el tipo de desafíos que tienen abogados, jueces y otros tomadores de decisión.

Si bien el curso ha tenido buenos resultados y ha sido evaluado exitosamente, también tuvo desafíos. El primero de ellos fue el empeño que se requirió para preparar el curso. En este sentido, el mayor esfuerzo se ha puesto en preparar el libro, las metodologías y el temario. Todo este trabajo nos llevó una inversión de varias horas de trabajo a la semana du-

rante los seis meses previos. Sin embargo, una vez que tuvimos armado el curso sesión por sesión, las clases fluyeron muy fácilmente.

Si bien el libro contiene todas las indicaciones, herramientas y materiales para que se lo utilice fácilmente por otro profesor, otro inconveniente que tiene este tipo de cursos es que requiere de cierto compromiso e inversión de tiempo para preparar cada sesión. El sistema tradicional de memorización y transmisión de conocimientos es fácilmente reproducible por cualquiera. Sin embargo, el método PRENDE requiere un poco más de esfuerzo y compromiso. Por lo tanto, desde el punto de vista institucional habrá que contar con profesores dispuestos a realizar este trabajo.

Otro problema que tiene este curso es que se genera una dependencia en torno al profesor por el conocimiento que tiene de la metodología y del material. Ello hace que no sea fácilmente reemplazable. Para que un profesor sustituya a otro debe ser entrenado y capacitado. La buena noticia es que no todos los profesores que quieran usar esta metodología tienen que hacer el mismo esfuerzo que tuvo que hacerse al inicio. Ese es el objetivo para el PRENDE de tener una colección de libros. El material ya está listo, el temario puede servir de modelo para otros y la capacitación está disponible por parte del programa. Por lo tanto, quien quiera dictar un curso como este sólo debe conseguir el material y estudiarlo unas horas antes de cada clase.

Más allá de los desafíos de este curso, lo importante es que logramos pasos muy importantes. Se pudo dictar una clase de derecho civil con metodologías activas, ha sido exitosa y hemos cumplido el objetivo de llevar a las aulas la vida real de la profesión de abogado. Al mismo tiempo, hemos comenzado a educar nuevas generaciones de abogados que pueden aproximarse al derecho desde una perspectiva en la que se asuman como solucionadores de problemas, críticos, analíticos y propositivos. El curso de Personas y Familia sentó la base de un programa que ya tiene el potencial de impactar positivamente y reformar la educación legal en México.

Temario

Derecho Civil I- Personas y Familia

Nombre del Profesor Titular: Mag. Adriana Canales y Lic. Diego Galer

Horario: Lunes y Jueves de 17:30 a 19:00 - Total de sesiones del curso: 30 - Total de horas: 45

Objetivos generales

Conocimientos

- Identificar y analizar cuáles son las instituciones y las conductas reguladas por el derecho familiar.
- Internalizar los problemas jurídicos relevantes atinentes a las personas en sí y a sus atributos y respecto a las relaciones entre las personas en el marco del parentesco, el divorcio, la patria potestad y el patrimonio familiar.
- Discernir cómo se presentan los problemas jurídicos, respecto a las relaciones personales y familiares, en la realidad.
- Obtener una visión amplia del derecho de las personas y de la familia en el contexto del derecho civil en general.
- Analizar y explicar el contenido de las instituciones que conforman el derecho familiar, su ubicación dentro de la sistematización del derecho, destacando su autonomía como disciplina independiente del Derecho Civil.

Habilidades

- Identificar los hechos relevantes de un conflicto, los faltantes y los erróneos.
- Identificar cuestiones jurídicas relevantes en un conflicto simple y hacerse las preguntas pertinentes.
- Diseccionar los distintos aspectos de un conflicto.
- Desarrollar capacidad de abstracción respecto al discernimiento de los conflictos que se planteen.
- Adquirir, en un nivel básico, el manejo de información técnica jurídica. Comenzando con el uso fluido del Código Civil, para luego continuar con otras leyes, jurisprudencias y doctrinas.
- Proponer soluciones de casos simples.
- Diferenciar una mera opinión de una posición argumentada con un fundamento jurídico.
- Construir y crear argumentos y narrativas (construcción de razonamientos).
- Trabajar en equipo.

Actitudes

- Adquirir sensibilidad en relación a las problemáticas que involucran a las personas en forma individual y a los miembros de una familia. Por ejemplo, respecto de los problemas que causa la violencia familiar, la identidad en materia de filiación y de adopción, así como los trastornos familiares alrededor de las pensiones alimenticias.
- Concientizarse respecto a las responsabilidades que debe asumir cada miembro de una familia y darse cuenta de la importancia que tiene su cumplimiento.
- Discernir y asumir posiciones éticas en relación a los problemas familiares.
- Desarrollar actitud crítica respecto de soluciones legales, doctrinales y jurisprudenciales.
- Asumir la responsabilidad social que implica el rol de un abogado como pacificador de conflictos familiares.

Ejercicios de enseñanza-aprendizaje

- Manejo de Código Civil (los alumnos deberán llevar el código a todas las clases).
- Discusión y análisis, en clase, de los casos reales o hipotéticos planteados durante el curso.
- Planteamientos de estrategias para la solución de diversas controversias.
- Controles de lectura.
- Análisis doctrinario y normativo sobre problemas prácticos planteados.
- Ejercicios individuales.
- Análisis jurídico de películas cinematográficas acerca de la problemática familiar.
- Conferencias con invitados especiales para el debate de cuestiones fundamentales de determinadas instituciones familiares.

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación

La calificación del alumno estará compuesta de la siguiente manera:

- Participación (preparación del material para cada clase, participación en clase, tareas y controles de lectura): 50 %
- Examen Parcial : 25%
- Examen Final : 25%

Temario

Sesión y fecha	Temas y subtemas	Objetivos específicos	Ejercicio (material, dinámica y tareas)	Lecturas y bibliografía
1 31/01	Introducción		Introducción a la materia y explicación de - Los objetivos generales del curso - Las dinámicas de las clases - Cómo usar el manual de casos - Los criterios de evaluación - El presentismo	

PERSONAS

2 03/02	Personalidad. Comienzo de la existencia	• Determinar desde cuándo se es persona para el derecho • Distinguir ente persona y personalidad jurídica • Determinar los efectos de la personalidad jurídica • Analizar las consecuencias que tienen los avances científicos en la determinación del comienzo de la existencia de las personas • Establecer criterios sobre la pertinencia de proteger jurídicamente a los embriones congelados	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 2002, 75 a 87 • Planiol Ripert, 1997, 61 a 63 ó Planiol Ripert, 2002, 2 a 8 • Bravo González, 2001, pp107 y 108 • GIRE, 2000
3 07/02	Fin de la existencia	• Determinar el momento en que las personas dejan de existir jurídicamente • Analizar los efectos jurídicos del fin de la existencia de las personas Conocer los efectos jurídicos de la ausencia y de la presunción de fallecimiento	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Baqueiro Rojas, 2000, pp. 153 a 158 y 193 a 201 • Casos y materiales
4 10/02	Capacidad e incapacidad	• Distinguir los tipos de capacidad e incapacidad existentes, determinando los motivos por los cuales una persona es considerada capaz o incapaz jurídicamente • Analizar los efectos jurídicos que producen la capacidad y la incapacidad • Evaluar el sentido de las normas sobre capacidad a la luz de los derechos fundamentales	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 2002, 158 a 169 • Casos y materiales
5 14/02	Capacidad e incapacidad	Idem	Discusión en clase del caso planteado ENTREGA DE ENSAYO SOBRE PELÍCULA "VOTO DECISIVO"	Obligatoria • Casos y materiales
6 17/02	Otros atributos	• Conocer y analizar los atributos que el Derecho le asigna a las personas físicas y a las personas morales • Diferenciar la persona física de la moral o jurídica • Analizar los efectos jurídicos que producen los atributos	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 2002, 169 a 203 • Magallón Ibarra, 1998, pp. 145 a 178 • Casos y materiales

7 21/02	Otros atributos Persona física y moral	• Conocer las principales diferencias entre las personas físicas y las persona morales	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • González de Castilla del Valle, 1994, pp. 191 a 242
	Familia Definición, contenido. Familia consanguínea. Parentesco	• Conocer la evolución histórica de la institución de la familia • Determinar el contenido de la familia • Establecer y diferenciar los tipos de parentesco existente	Discusión en clase del caso planteado ENTREGA DE ENSAYO SOBRE TRATADOS INTERNACIONALES	Obligatoria • Baqueiro Rojas, 2001, pp. 1 a 24 • Bravo González, 2001, pp. 33 a 34 y 136 a 140 • Borgia E. 1992, 513 a 578 Complementaria • Pérez Duarte, 1991, pp. 249 a 315

FAMILIA

8 24/02		EXAMEN PARCIAL		•
9 28/02	Alimentos	• Conocer el contenido de la obligación alimentaria • Determinar quiénes son deudores y acreedores alimentistas • Analizar las cuestiones procesales relevantes, relacionadas a la obligación de proporcionar alimentos Distinguir los sistemas de sanciones ante el incumplimiento de la obligación alimentaria	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 1998, VI, pp. 199 a 224 • Casos y materiales Complementaria • Baqueiro Rojas, 2001, pp. 25 a 34
10 03/03	Alimentos	Idem		
11 07/03	Matrimonio Introducción	• Introducir al alumno en la problemática general del matrimonio • Conocer la evolución histórica de esta institución	Discusión en clase del caso planteado ENTREGA DE ENSAYO SOBRE LA FAMILIA EN LA MODERNIDAD	Obligatoria • Baqueiro Rojas, 2001, pp. 35 a 44 • Bravo y González, 2001, pp. 154 a 170
12 10/03	Matrimonio Cuestiones previas	• Definir el alcance de la institución de los esponsales • Identificar los derechos y las obligaciones de los esponsales y de los terceros que realicen actos en función del matrimonio • Determinar si el noviazgo genera derechos y obligaciones • Distinguir los efectos que producen las donaciones antenuptiales y las donaciones entre consortes respecto a los integrantes de la pareja y respecto de terceros	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 1998, VI, pp. 225 a 235 • Baqueiro Rojas, 2001, pp. 45 a 52 y 103 a 110 • Casos y materiales
13 14/03	Matrimonio Celebración Requisitos Impedimentos	• Identificar los requisitos necesarios para la celebración del matrimonio, evaluando los problemas jurídicos que se plantean con relación a su cumplimiento. • Analizar y diferenciar los distintos tipos de impedimentos para la celebración del matrimonio. • Plantear y tomar posición sobre los dilemas éticos a los que se enfrenta un juzgador en casos complejos de matrimonio.	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Baqueiro Rojas, 2001, pp. 53 a 71 • Casos y materiales

14 17/03	Matrimonio Nulidad, invalidez, inexistencia e ilicitud	• Identificar la existencia de irregularidades en los requisitos necesarios para la celebración del matrimonio • Determinar los efectos jurídicos que producen la nulidad, la inexistencia, la invalidez y la ilicitud en el vínculo matrimonial	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Galindo Garfías, 1993, pp. 517 a 542 • Casos y materiales
15 28/03	Matrimonio Régimen patrimonial	• Analizar los efectos patrimoniales de un matrimonio celebrado bajo los distintos regímenes matrimoniales • Construir y argumentar soluciones a un problema planteado sobre la disolución del régimen de sociedad conyugal • Calificar bienes y elaborar distintas liquidaciones de sociedades conyugales • Analizar las consecuencias que tienen la aplicación de las distintas normas en esta materia	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Baquero Rojas, 2001, pp. 83 a 102 y 113 a 118 • Casos y materiales
16 31/03		EXAMEN PARCIAL ORAL		
17 04/04	Matrimonio Régimen patrimonial	Idem	Discusión en clase del caso planteado Traer por escrito resuelto el ejercicio de calificación de bienes	Obligatoria • Galindo Garfías, 1993, 558 a 575 • Casos y materiales
18 07/04	Matrimonio Efectos jurídicos	• Identificar los efectos jurídicos del matrimonio y su relación con otras figuras jurídicas • Distinguir cuándo esos efectos son patrimoniales o extrapatrimoniales • Determinar cuáles son los deberes que tienen los cónyuges entre sí • Conocer el sistema de sanciones en caso de incumplimiento de deberes de los cónyuges Conocer los supuestos en los que no es obligatorio cumplir con los deberes derivados del matrimonio	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Chávez Asencio, 2002, pp. 137 a 154 y 270 a 274 • Casos y materiales
19 11/04	Concubinato	• Analizar los efectos jurídicos que produce el concubinato • Distinguir las obligaciones y deberes derivados del concubinato y del matrimonio	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Rojina Villegas, 1998, V.I, 447 a 470 • Chávez Asencio, 2000, 279 a 334 • Casos y materiales
20 14/04	Matrimonio Disolución Separación Divorcio	• Conocer las distintas maneras de disolución del vínculo matrimonial • Diferenciar los tipos de divorcio existentes	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Galindo Garfías, 1993, pp. 577 a 617 • Bravo González, 2001, pp. 166 a 168 • Casos y materiales
21 18/04	Matrimonio Divorcio	Analizar los efectos jurídicos del divorcio en relación a los cónyuges, los bienes y los hijos	Discusión en clase del caso planteado Debate competitivo. Se divide al grupo en equipos para que cada uno asuma una postura en relación a una proposición y la defiende. Se usará la estructura de debate chileno	• Rojina Villegas, 1998, V.II. 75 a 130 • Casos y materiales

22 21/04	Filiación	• Conocer los aspectos jurídicos fundamentales sobre la filiación • Analizar las consecuencias que tienen los avances científicos en la reformulación del concepto de filiación • Evaluar la eficacia del Derecho de Familia en la regulación de los fenómenos que afectan las relaciones familiares	Debate competitivo. Se divide al grupo en equipos para que cada uno asuma una postura en relación a una proposición y la defienda. Se usará la estructura de debate chileno	
23 25/04	Filiación	Idem	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Baqueiro Rojas, 2001, pp. 175 a 210 • Rojina Villegas, 1991, pp. 451 a 526 • Casos y materiales
24 28/04	Filiación	Idem	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Casos y materiales
25 02/05	Patria potestad	• Definir los aspectos jurídicos fundamentales de la patria potestad • Determinar las facultades que tienen los padres respecto a la persona y a los bienes de sus hijos, en el ejercicio de la patria potestad • Analizar las causales de suspensión, pérdida y extinción del ejercicio	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Galindo Garfías, 1993, pp. 669 a 691 • Rojina Villegas, 1998, pp. 549 a 555 • Casos y materiales
26 09/05	Patria potestad	Idem	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Casos y materiales
27 12/05	Adopción	• Conocer las características principales de los procesos de adopción • Analizar los obstáculos que existen para poder adoptar • Sensibilizarse en relación a los beneficios sociales que esta institución produce.	ENTREGA DE ENSAYO	• Baqueiro Rojas, 2001, pp. 211 a 222 • Análisis de expediente
28 16/05	Adopción	Idem		
29 19/05	Tutela	• Conocer el fundamento de la tutela • Diferenciar los tipos de tutela existentes • Distinguir las obligaciones del tutor y del curador interinos y definitivos • Analizar el procedimiento de discernimiento de la tutela y la curatela, así como las consecuencias jurídicas derivadas del mismo	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Galindo Garfías, 1993, 692 a 717 • Casos y materiales
30 19/05	Tutela	Idem	Discusión en clase del caso planteado	Obligatoria • Casos y materiales
		EXAMEN FINAL		

BIBLIOGRAFÍA

Baqueiro Rojas, Edgar y Buenrostro Báez, Rosalía, Derecho civil. Introducción y personas, Oxford University Press, México, 2000

Baqueiro Rojas, Edgar y Buenrostro Báez, Rosalía, Derecho de familia y sucesiones, Oxford University Press, México, 2001

Borga, Ernesto E. Lecturas de Filosofía del Derecho, TSJDF, 1992

Bossert, Gustavo A. y Zannoni, Eduardo A., Manual de derecho de familia, Astrea, Buenos Aires, 1998

Bravo González, Agustín y Bravo Valdés, Beatriz, Derecho romano, Porrúa, México, 2001

Chávez Asencio, Manuel F., La familia en el derecho, Relaciones jurídicas conyugales, Porrúa, México, 2000

Código Civil para el Distrito Federal

Galindo Gafas, Ignacio, Derecho Civil, Primer curso, Parte general, Personas, Familia, Porrúa, México, 1993

GIRE (Grupo de Información en Reproducción Elegida), El Estatuto moral del nonato (Qué dice la embriología), Agosto de 2000

González de Castilla del Valle, E. EL cambio de sexo y su problemática jurídica. Anales de Jurisprudencia, TSJDF, 1994

Magallón Ibarra, J. M. Instituciones de Derecho Civil, Tomo II. Atributos de la personalidad. Porrúa, México, 1998

Perez Duarte, Alicia. El Derecho en México, una visión de futuro. Tomo 1. Texto y Estudios Legislativos N° 58, IIJ, UNAM, México, 1991

Planio M. y Ripert G. Derecho Civil. Tomo 3. Parte A. Volumen 3. Ed. Harla. México. 1997

Planio M. y Ripert G. Tratado práctico de Derecho Civil francés. Las personas. UNAM. México. 2002.

Rojina Villegas, Rafael, Compendio de Derecho Civil, Volumen I, Porrúa, México, 1991

Rojina Villegas, Rafael, Derecho Civil Mexicano, Tomo Segundo, Volumen I Derecho de Familia, Cárdenas Editor y Distribuidor, México, 1998

Rojina Villegas, Rafael, Derecho Civil Mexicano, Tomo Segundo, Volumen II Derecho de Familia, Cárdenas Editor y Distribuidor, México, 1998

Rojina Villegas, Rafael, Compendio de derecho Civil. Introducción, Personas y Familia" Porrúa. México. 2002

Tamayo y Salmorán R. Elementos para una Teoría general el Derecho. Editorial Themis. México. 1998



**M. E. Carmen Hortensia
Arvizu Ibarra**

Coordinadora de Vinculación,
Educación Continua y Prácticas
Profesionales, Universidad de
Sonora

**Lic. Martha Martínez
García**

Martha Martínez
Jefe de Departamento de Letras y
Lingüística, Universidad de Sonora

Lic. Julia Romero Ochoa

Profesora de Derecho, Universidad
de Sonora

Experiencia de Innovación en la Educación Jurídica de la Universidad de Sonora: El currículo

Resumen

Para su plan de innovación la experiencia escogió el modelo curricular basado en competencias profesionales. Primero se analizó y evaluó el plan de estudio de 1978 y se concluyó en la necesidad de reformarlo a fondo examinando el contexto socio profesional, el aspecto doctrinario epistemológico y el psicopedagógico. Ello condujo a la formulación del plan 2004 cuya descripción conduce a las autoras a una serie de definiciones conceptuales entre las cuales es central la idea del currículo y los requisitos que debe cumplir. Finalmente se contrasta este plan con los otros trabajos presentados en el evento *Innovation in Legal Education in Latin America* celebrado en la Universidad de Stanford.

Abstract

Professional competences were implemented to create an innovation plan. First of all, the 1978 plan was analyzed, and a conclusive opinion decided to modify it, adapting it to the socio-professional context, epistemological-doctrinarian considerations and psycho didactical aspects. This processes took to the adoption of the 2004 plan, whose description conducts the authors to a series of conceptual definitions, among which is central the idea of the curriculum and its preconditions. Finally this plan is compared to the ones exposed in other papers presented at the symposium, *Innovations in Legal Education in Latin America* held at Stanford University.



Introducción

El fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar; como contexto general se impone en todos los ámbitos de la sociedad, y el educativo no es la excepción, la elevada velocidad a la que se están llevando a cabo cambios sociales, políticos y económicos, así como los espectaculares avances en el conocimiento y el desarrollo científico, tecnológico e industrial, han provocado que la sociedad tienda cada vez más a fundarse en el conocimiento y la información, razón por la cual la educación superior forma hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural socioeconómico de los individuos y las naciones.

La conformación actual del mundo, reflejada en una interdependencia comercial y financiera globalizada, conformada en bloques regionales de poder económico y político ha traído implicaciones sociales de diversas índoles como son: pobreza extrema, desempleo, desarrollo técnico-científico desigual, problemáticas en constante cambio, deterioro ambiental, falta y deficiencia de servicios, nuevas enfermedades, dependencia, desigualdad social, nuevas formas de producción, des-culturización, discriminación de minorías, etc., lo anterior ha generado el debate acerca de los mecanismos a través de los cuales las instituciones educativas forman los recursos humanos.

Estas circunstancias han obligado a las Instituciones de educación superior a emprender procesos de



profunda reforma de la educación superior cambiando sustancialmente la organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza, con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos¹.

Los autores especialistas en educación han señalado como uno de los retos de las Instituciones de educación superior el relacionado con la propuesta de nuevas formas de construir y acceder al conocimiento, estos nuevos enfoques en cuanto a la construcción de conocimiento se orientan básicamente a enfatizar la importancia de la contextualización del saber producido, y por otra parte, a la generación de nuevas estrategias en los actores que producen y los que se apropian de este para utilizarlo en situaciones concretas. (Gutiérrez 2003).

Nuestra Universidad de Sonora atenta a estos cambios se ha involucrado en el impulso de los procesos de cambio promovidos desde las políticas oficiales de educación, en primera instancia estando a la vanguardia en infraestructura, diseñando, discutiendo o aprobando en su caso nuevas políticas educativas, a través de sus instancias académicas colegiadas como el hecho de emprender y aprobar en octubre de 2002 los Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora... *la formulación de propuestas de políticas académicas institucionales, que permitan consolidar el tránsito hacia la construcción de una Universidad moderna, capaz de incorporar a sus procesos de docencia, investigación y extensión, de manera eficiente, los nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos*.²

En este sentido la política universitaria se viene orientando hacia el cambio de planes y programas de sus carreras, y es en esta coyuntura que el Departamento de Derecho inicia un proceso de reforma curricular, que concluye con la reforma al plan saliente que duró vigente 26 años.

Planteamiento del tema

Nuestro propósito es presentar el trabajo que un grupo de maestros del Departamento de Derecho realizamos para adecuar la enseñanza del derecho a los lineamientos del modelo curricular que la Universidad de Sonora adoptó en el 2002 y que arrojó un cambio en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho en el 2004.

1/ Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora. Colegio Académico. Pág. 5. Octubre de 2002.

2/ Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora. Colegio Académico. Pág. 6. Octubre de 2002.

La labor de estos profesores, consistió en una evaluación del plan de estudio, que desde 1978 se implementaba en la Licenciatura en Derecho; según los resultados, que arrojaría la citada evaluación; proponer los cambios congruentes y pertinentes a través de un Modelo Curricular que respondiera a:

1. Los Lineamientos planteados por la Universidad de Sonora.
2. Las necesidades de actualización y congruencia de contenidos de la Licenciatura en Derecho
3. Uso de nuevas técnicas de enseñanza del Derecho por parte del docente
4. Permitir integrar el conocimiento novedoso que se fuera generando en la comunidad Jurídica.
5. Facilitar la integración del estudiante de Derecho al campo laboral profesional de manera expedita. Y
6. Posibilitar acortar la distancia entre la realidad disciplinar y el aula.

Después de revisar varios modelos curriculares innovadores, (Modelos basados en competencias profesionales, entornos virtuales de aprendizaje (WEB Based Learning), Aprendizaje basado en Problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, sistemas modulares, modelos tutoriales) que por su naturaleza y característica nos permitiesen el logro de las metas educativas en los contenidos disciplinares y estrategias de aprendizaje congruentes y pertinentes. El modelo curricular elegido fue el modelo curricular basado en competencias profesionales, que abordaremos en el apartado de desarrollo del tema que contiene este documento.

Justificación

Todos los que tenemos que ver con el Derecho hemos escuchado o comentado, en alguna ocasión, que la escuela no nos prepara para el ejercicio profesional que la sociedad requiere de los profesionales del Derecho. Cabe decir aquí, que esta situación no es privativa de nuestra disciplina, y en todas las carreras en mayor o menor grado se hace referencia al desfase que existe entre lo que se hace en la Universidad y lo que la realidad social requiere de nuestras profesiones.

En nuestra disciplina, la misma Suprema Corte de Justicia de la Nación ha señalado esta situación invitando a las universidades busquen estrechar las distancias entre el quehacer teórico y el práctico.

Los procesos de enseñanza aprendizaje utilizados en la preparación del licenciado en derecho requieren

de una reestructuración integral debido a que como lo señala el Libro Blanco³ de la Reforma Judicial logrado a raíz de una consulta hecha a operadores, especialistas y ciudadanía por la Suprema Corte de Justicia de la Nación: Otra de las preocupaciones expresadas durante la consulta fue la desvinculación de la educación jurídica con la práctica. Los planes de estudios de las facultades y escuelas de derecho no están diseñados adecuadamente para vincular la teoría que se imparte con la práctica judicial. Por ello, la mayoría de los estudiantes desconoce el ejercicio práctico de la función judicial y esto obliga a que los institutos judiciales se enfoquen fundamentalmente a suplir tal deficiencia.

Objetivo

Con este trabajo se desea informar a la comunidad académica latinoamericana la labor, que en materia de la enseñanza del derecho está realizando el departamento de derecho de la Universidad de Sonora, México, para satisfacer las expectativas que la sociedad espera de los profesionales del Derecho que egresan de la Institución.

Desarrollo del tema

Para conocer a detalle la experiencia de innovación en la educación jurídica de la Universidad de Sonora es menester exponer aquí la metodología que se siguió para realizar la reforma curricular, en ella se incluyen, de manera breve, los análisis de las circunstancias que desde diferentes aspectos rodeaban el plan de estudio de 1978, la evaluación que se realizó de ese plan de estudio y el proceso de creación del plan de estudio de 2004 y que actualmente se implementa.

Circunstancias del Plan de Estudio de 1978

Esta reforma curricular se inició con el análisis y evaluación del plan de estudio de 1978 en diversos contextos por los que se encontraba rodeado:

En el contexto Institucional:

El propósito de este estudio fue identificar las metas u objetivos propuestos por la reforma curricular establecida dentro del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora y el Plan de Desarrollo del Departamento de Derecho, además de otros programas académicos de la Institución,

para establecer la congruencia entre el plan de estudio del 78 y las perspectivas de la Universidad, División de Ciencias Sociales y del Departamento.

Se concluyó que el Plan de estudio de 78 no era congruente con las metas fijadas en el Departamento, en la División, ni en la Universidad como Institución de educación superior; visto de esta manera el Plan de estudio del 78 no respondía a la legislación que rige o que regula la actividad académica de la Universidad de Sonora. Por tanto requiere de una reforma estructural de fondo para responder a los objetivos Institucionales.

En el contexto socio-profesional:

El objetivo de esta tarea consistió en identificar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes requeridos en la práctica profesional del derecho, así como delimitar los campos de trabajo o desarrollo profesional actuales o futuros. Otro propósito, también desde este aspecto, fue identificar los problemas y necesidades sociales que demandan la formación de especialistas en derecho considerando los ámbitos internacional, nacional y regional.⁴

El análisis del contexto de referencia nos dio como resultado argumentos muy valiosos para plantear la necesidad de cambio del plan de estudio de la licenciatura en derecho, ya que a través de encuestas, sondeos y entrevistas con alumnos, maestros, egresados, empleadores y agrupaciones de profesionistas se obtuvieron las necesidades sociales, económicas, políticas, legales, científico-tecnológicas, de práctica profesional, de mercado de trabajo; asimismo en este análisis se conoció la demanda estudiantil con prerrequisitos curriculares.

En el aspecto disciplinario-epistemológico:

A través de este análisis se identificó el conjunto de características que identifican los sistemas jurídicos modernos.

La ciencia jurídica constituye una de las disciplinas sociales más significativas del mundo contemporáneo y en México, particularmente en Sonora, ha jugado un papel estratégico en su evolución histórica y política. El Derecho como objeto de aprendizaje e investigación y como técnica de control social, enfrenta obstáculos epistemológicos severos, sobre todo cuando se visualiza en el contexto de la globalización o posmodernidad de principios de siglo⁵.

3/ Publicado en Internet en la dirección electrónica: Libro Blanco: capítulo VIII Pág. 342. <http://200.38.86.53/NR/rdonlyres/C679AD89-3ADD-42F7-AEC1-F7CC152E5AA3/0/12CapituloVIII.pdf>. Consultado el 6 de noviembre de 2006

4/ Comisión Responsable del Departamento de Derecho. Proyecto Curricular: Plan de Estudios Licenciatura en Derecho. Hermosillo, Sonora México, Octubre 2004. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/55474/1/planestudios20042.doc>
5/ Ibidem. Pág. 21

El derecho actual se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Velocidad de cambios. Aunque los sistemas jurídicos nunca han sido estáticos, la rapidez de las modificaciones en el sistema jurídico moderno es una novedad, debida en parte a los cambios tecnológicos y a las crecientes demandas de las clases medias y bajas.
- Densidad y omnipresencia. Los sistemas jurídicos son más significativos y cubren más campos de la vida social que en el pasado, pues prácticamente cada aspecto de la vida social (medio ambiente, tecnología, producción, etcétera) tienen su correspondiente regulación jurídica. A este fenómeno se le ha denominado juridización o legalización.
- Legitimidad de carácter instrumental. Los individuos y grupos conciben al derecho como un instrumento para alcanzar objetivos determinados y consideran que es perfectamente correcto.
- Sustentación en los derechos humanos. El sistema jurídico se sustenta en los derechos básicos y fundamentales (humanos) contenidos en las constituciones, que se convierten en modos de hacer política pública al hacerlos valer en los tribunales.
- Individualismo. El derecho moderno presupone una sociedad de individuos libres y autónomos. En el centro del individualismo está la noción de derecho. Cada individuo debe poder, más allá de la ausencia de limitaciones, escoger un estilo y forma de vida.
- Globalidad. Las prácticas jurídicas se internacionalizan y trascienden las fronteras. Se tiende hacia la convergencia, es decir, la creciente similitud y desterritorialización.⁶

En este aspecto también se revisó el proceso histórico de la disciplina:

Los órdenes jurídicos latinoamericanos tienen sus raíces en los órdenes jurídicos de comienzos del siglo XIX. Estos órdenes, al igual que todos los modernos de origen romanista, fueron el resultado de una serie de valores, ideales y aspiraciones que, en conjunto, tuvieron la pretensión de imponer la igualdad de todos los hombres y, a partir de ahí, lograr importantes grados de homogeneidad social. A diferencia de ellos, hasta antes de la parte final del siglo XVIII,

el derecho es entendido como una fragmentación de normas establecidas para regular a los distintos sujetos que integraban una sociedad.

*(José Ramón Cossío D., 1999)*⁷.

‘La mayor parte de los ordenamientos latinoamericanos forman parte de la misma familia jurídica, esto significa que entre ellos tienen los siguientes elementos comunes:

- primero, la identificación entre derecho y ley;
- segundo, la separación entre derecho público y derecho privado;
- tercero, la concepción del derecho como neutro o, al menos, como no directamente relacionado con factores políticos;
- cuarto, la identificación entre el derecho y el estado (nacional), de manera tal que no es posible fuera de los límites de éste;
- quinto, la separación del derecho positivo en ramas, relativamente autónomas entre sí, a partir de las cualidades materiales propias de las normas;
- sexto, la posibilidad de prever la casi totalidad del acontecer social en normas jurídicas;
- séptimo, la subordinación del juez a la ley, dado que ésta es producto del actuar de un órgano político que simultáneamente representa a la totalidad del pueblo o de la nación.

(José Ramón Cossío D., 1999).

El gran cambio jurídico se produjo a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, a partir de las ideas sostenidas en Francia y en los Estados Unidos, principalmente.⁸

Aspecto psicopedagógico:

En este análisis se revisaron los enfoques educativos, métodos de enseñanza, las técnicas y recursos de enseñanza, y las modalidades de enseñanza. Los resultados arrojados fueron muy importantes para fundamentar la necesidad de un cambio curricular; entre los resultados que más trascienden encontramos:

Diferentes perspectivas han caracterizado la enseñanza del derecho. En el siglo XVIII, en Inglaterra, prevalecía el sistema de aprendices donde los alumnos recibían entrenamiento, leyendo y copiando libros y documentos legales bajo la supervisión de otros miembros.

6/ Ibidem. Pág. 23.

7/ Ibidem. Pág. 24.

8/ Ibidem. Pág. 24

bros de la barra de abogados. Los alumnos permanecían como aprendices durante cinco años antes de practicar como abogados dentro de la misma barra donde recibían entrenamiento (Jonson, 2000). Posteriormente, a este sistema se fueron incorporando exposiciones de los abogados con más experiencia, y de esta manera empezaron a formarse las primeras escuelas de derecho (Bailey, 1958). Las clases teóricas, en las que el maestro expone el tema ante un grupo de alumnos y éstos toman notas y llevan a cabo lecturas, fueron las que prevalecieron en el siglo XIX (Sheppard, 1997). Este método es el que se ha conservado en las facultades de derecho de las universidades mexicanas hasta nuestros días (Witker, 1985)⁹.

Evaluación del Plan de Estudio de 1978.

Una vez realizada la contextualización desde los distintos aspectos de nuestra disciplina nos dispusimos a evaluar la información obtenida haciendo un análisis del documento que contiene el plan de estudio de 1978 y se encontraron carencias muy significativas como una fundamentación, perfil de ingreso, estructura de contenidos, mapa curricular, programas de materia, entre otras.

Por otra parte, el plan 78 tenía una duración de 10 semestres y se estructuró en función de dos ejes de formación: común y profesional. En general, el plan estuvo integrado por 51 materias obligatorias y 20 optativas. De las primeras, 17 (33%) corresponden al tronco común (TC) y el resto al eje o tronco profesional (TP). El total de créditos requerido para finalizar el programa era de 453. Al tronco común le corresponden 150, lo que también representa el 33% de este total.

Respecto a las relaciones horizontales y verticales entre las asignaturas, se advierte:

- a) La falta de vinculación formal entre las materias que conforman el tronco común con las del tronco profesional, estableciéndose únicamente la relación entre materias perteneciente a la misma área disciplinar;
- b) La desvinculación de las Prácticas forenses y los Seminarios de tesis del resto de las asignaturas;
- c) La asignación de la mayor parte del peso de la seriación a limitadas materias, específicamente a Derecho constitucional y Teoría general del proceso; y
- d) La falta de relación entre las materias optativas y demás que integran el plan..¹⁰

Dentro de la Evaluación del plan de estudio de 1978 también se analizó: la eficiencia terminal, índice de titulación, indicadores de calidad del egresado, estudio de egresados, caracterización de la planta docente, y la evaluación del plan con relación a los aspectos (Socioprofesionales, Disciplinarios y Psicopedagógicos) que determinan su relevancia y pertinencia.

En conclusión, el plan del 78 requirió ser modificado en función de los cambios experimentados en los diversos contextos que lo determinan y los problemas derivados de su implementación. Las transformaciones en los campos de acción profesional; en el entorno social, económico y político de la región, el país y el mundo; en las prácticas de enseñanza de la disciplina, por mencionar los más importantes, demandan un profesional del Derecho diferente al que actualmente egresa. El nuevo plan del 2004 intentará responder a estas demandas y tratará de definir un sello particular que lo diferencie de otros programas similares, sumándolo, a la vez, a la misión de la universidad.¹¹

Proceso de Creación del Plan 2004.

Una vez que se comprobó de manera sistemática y metodológica la necesidad de cambiar el plan de estudio del 78, se inició el proceso de creación del Plan del 2004 y que actualmente vive su proceso de implementación.

Para ello había que atender a las políticas que en ese momento imperaban tanto a nivel regional, nacional como internacional y se estuvo a la consulta de diferentes organismos nacionales e internacionales sin perder de vista lo aprobado al interior de nuestra Institución. Así:

Los organismos internacionales Banco Mundial, OCDE, así como los organismos institucionales que diseñan las políticas educativas en nuestro país, coinciden en señalar la falta de calidad, congruencia y pertinencia de los aprendizajes que no responden a la solución de problemas propios de las sociedades contemporáneas, y hacen algunas recomendaciones para superar los citados retos.

Algunas de estas recomendaciones son las formuladas por la UNESCO como conclusiones de la Reunión Mundial sobre la Educación Superior en 1998, y que fueron recogidas en el

9/ Ibidem. Pág. 29.

10/ Ibidem. Págs. 34 – 36.

11/ Ibidem. Pág. 42.

Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006 y adoptadas también, por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), estas recomendaciones se orientan a transformar la enseñanza tradicional centrada en conocimientos que se transmiten mediante estrategias fundamentalmente verbalistas en planes de estudios rígidos, unidisciplinarios y cerrados en favor de una enseñanza más orientada al desarrollo de capacidades y saberes (teóricos y prácticos) mediante estrategias más participativas por parte del alumno en escenarios reales, en planes de estudios flexibles, abiertos y multidisciplinarios.¹²

Después de conocer las recomendaciones, hubo necesidad de buscar el modelo idóneo que solventa las necesidades disciplinares que se nos mostraron con los trabajos de investigación realizados y que arrojaron entre otras, la necesidad de cambiar el Plan de estudio. Para ello se consultaron varios autores que nos permitían conocer las opciones para la toma de decisión.

En los modelos educativos innovadores, que por su naturaleza y característica permiten el logro de metas educativas en los contenidos disciplinares y estrategias de aprendizaje pueden mencionarse los siguientes: Modelos basados en competencias profesionales, entornos virtuales de aprendizaje (WEB Based Learning), Aprendizaje basado en Problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, Sistemas modulares, Modelos tutoriales. (Gutiérrez, 2003).

En el ámbito educativo, se presentan algunas modalidades de inserción curricular a partir de diferentes modelos o enfoques algunos centrados en el aprendizaje y otros centrados en la enseñanza, los modelos centrados en el aprendizaje constituyen nuevas formas de elaboración de propuestas curriculares flexibles, modificando completamente el concepto de formación profesional implicando cambios sustanciales en la organización de los programas educativos y en sus condiciones de operatividad.

De ahí que siguiendo al Dr. Carlos Ibáñez Bernal los modelos educativos que en la actualidad se proponen se pueden clasificar en dos:

- Modelos que promueven el conocimiento como adquisición o comprensión de información.
- Modelos que promueven el conocimiento como desarrollo de desempeños.¹³

Los modelos basados en competencias profesionales, pertenecen al segundo modelo, es decir promueven el conocimiento como desarrollo de desempeños. Este modelo ha adquirido una gran relevancia a nivel internacional; y nacionalmente esta generando grandes expectativas, de tal manera que las Universidades que lo han implementado se están posicionando como innovadoras, lo que les ha generado un importante prestigio y les ha permitido ser protagonistas en este proceso, en nuestro caso la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora se ha puesto a la vanguardia cambiando los programas de las carreras que la integran a un modelo curricular basado en competencias y entre ellas la de nuestro Departamento de Derecho, que logra reformar su plan de estudio en noviembre del 2004, que sustituye al plan saliente que estuvo vigente por 26 años.

Sin embargo, en el Departamento de Derecho para tomar la decisión tuvimos que conocer con detenimiento el marco teórico y conceptual del modelo curricular basado en competencias profesionales, pues tal decisión sería cuestionable por parte de los miembros de la comunidad que conforman los profesionales del derecho.

Inicio por decir que nos acercamos a conocer sus principales conceptos:

El concepto de currículum educativo se entiende aquí como el factor normativo y regulador de los procesos educativos que ocurren y deben ocurrir en un contexto institucional.¹⁴

El objetivo del currículum educativo es el establecer las bases generales sobre las que se desarrollaran los procesos educativos desde el establecimiento y definición del plan de estudio hasta las técnicas educativas utilizadas en los espacios educativos.

Íntimamente ligado a este concepto tenemos, que **el plan de estudios** es parte esencial del currículum educativo y consiste en una propuesta modelada de los quehaceres y saberes necesarios para que los estudiantes aprendan a desempeñarse conforme a un ideal convencionalmente aceptado y sancionado por la sociedad. En educación superior, el plan de estudios modela quehaceres y saberes del profesional (licen-

12/ Carpio, Díaz, Ibáñez, y Obregón. Aprendizaje de Competencias Profesionales: Un nuevo modelo en el sistema de educación superior. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, México Octubre de 2005.

13/ Ibáñez Bernal Carlos. Diplomado en Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior. 28, 29 y 30 de Septiembre de 2006.

14/ Dr. Carlos Ibáñez Bernal. Curso Taller Evaluación Para el Aprendizaje Escolar. Impartido a profesores del 10 al 12 de Noviembre del 2005.

ciatura), del docente de profesionales (maestría), y del investigador y filósofo de la profesión o de las disciplinas que contribuyen a ella (doctorado).¹⁵

Así pues la función de un plan de estudios en educación superior es la formación de individuos para que su desempeño ante los problemas objeto de su profesión se conforme a los criterios de la disciplina y a sus cánones éticos. Por lo anterior, el plan de estudios debe proveer al estudiante la suficiente experiencia práctica en la solución de problemas del tipo que tendrá que enfrentar posteriormente como profesional, así como los conocimientos y el ejemplo necesarios para que su desempeño cumpla los criterios teóricos y éticos de la disciplina.

El propósito más general de la educación superior es que los estudiantes aprendan a resolver (o prevenir) con efectividad los problemas sociales, teóricos y/o conceptuales que son objeto de una profesión particular. Si ser competente significa ser capaz de desempeñarse con efectividad y responsabilidad ante los problemas, podemos entonces decir que el propósito de la educación es formar individuos competentes.

¿Pero que se entiende por un individuo competente? es aquél capaz de resolver problemas con efectividad. **la competencia**, entonces, se define como capacidad de desempeño efectivo, esto es, la capacidad de desempeño que cumple criterios de logro. Replantando las cosas, podemos decir que el propósito de la educación superior es el desarrollo de competencias individuales.¹⁶

En este orden de ideas los planes de estudio deben constituir medios para la formación de competencias individuales. De aquí surge la idea de la **planeación del currículum basado en competencias**. Si los planes de estudio son medios para la formación de competencias, y formacióní refiere una construcción gradual y sistemática, entonces un plan de estudios debe diseñarse de tal modo que garantice— dicho con todas las salvedades—: **la construcción gradual y sistemática de competencias**. Graduar y sistematizar la construcción de competencias individuales implica necesariamente contar con una teoría del aprendizaje que distinga tipos de competencia y al mismo tiempo, el planteamiento de su desarrollo como evolución aptitudinal del individuo a partir de la experiencia. La taxonomía de Ribes y

López (1985) de niveles de organización de los procesos comportamentales que definen niveles de aptitud funcional permite precisamente contar con una guía para graduar y sistematizar la construcción de competencias, de los niveles más simples a los más complejos.¹⁷

Los niveles de aptitud funcional permiten describir el tipo de competencia a formar en cada nivel.

A continuación se describen de manera concisa los *tipos de competencia para cada nivel de formación*:

- Identificación de la dimensión disciplinar de un fenómeno o caso.
- Aplicación de técnicas o procedimientos establecidos para la obtención de información sobre un fenómeno o caso.
- Determinación de las características particulares del problema a tratar con base en modelos propios de la disciplina (diagnóstico).
- Intervención con base en planes diseñados expresamente para atender problemas particulares.
- Evaluación del hacer y el decir sobre un problema o una problemática disciplinaria.

Los niveles de formación de competencias se pueden entender también como momentos o *etapas en la formación de un profesional*, los que se convierten lógicamente en ejes rectores de la planeación curricular, para dotar de una secuencia y graduación con bases psicopedagógicas. Este hecho imprime al plan de estudios las mismas características de la taxonomía de niveles funcionales de desempeño competencial, a saber:

- a) *organización*, que va de lo simple a lo complejo, de lo sincrético a lo diferenciado, de lo concreto a lo abstracto;
- b) *inclusividad progresiva*, en tanto las funciones competenciales básicas o inferiores se van integrando progresivamente conforme se avanza a funciones competenciales superiores, lo que constituye un proceso que cumple adecuadamente con la acepción metafórica de una *construcción* de competencias;
- c) *exhaustividad*, en tanto permite la clasificación óy por ende, análisis de cualquier competencia profesional en los cinco tipos o niveles de organización funcional del comportamiento.¹⁸

15/ Dr. Carlos Ibáñez Bernal. Curso Taller Evaluación Para el Aprendizaje Escolar. Impartido a profesores del 10 al 12 de Noviembre del 2005.

16/ Dr. Carlos Ibáñez Bernal. Curso Taller Evaluación Para el Aprendizaje Escolar. Impartido a profesores del 10 al 12 de Noviembre del 2005.

17/ Dr. Carlos Ibáñez Bernal. Curso Taller Evaluación Para el Aprendizaje Escolar. Impartido a profesores del 10 al 12 de Noviembre del 2005.

18/ Ibáñez Bernal Carlos. Elaboración de Programas basados en competencias Curso impartido para profesores de la Licenciatura en Derecho de la Unison. Diciembre de 2003. México.

En este contexto de aprendizaje, y aprendizaje escolar se describe como **aprendizaje**: El Cambio comportamental producido por experiencia; cambio en la interacción del individuo respecto a los objetos de su ambiente que se ajusta a determinados criterios convencionales de logro.

Aprendizaje escolar: Cambio en la interacción del individuo respecto de los objetos de su ambiente que se ajusta a criterios convencionales de logro, normado y regulado por un currículum académico.¹⁹

Dicho de otra manera: por **aprendizaje** entendemos el cambio comportamental producido por experiencia; **evaluar el aprendizaje** de un estudiante implicará determinar el grado en que su desempeño ante una situación problema se modifica como efecto de ciertas experiencias educativas, y si este cambio se ajusta o no a los criterios convencionales de la disciplina que estudia.²⁰

El Dr. Carlos Ibáñez Bernal, uno de los dos asesores curriculares ha insistido en que Si el aprendizaje es el cambio comportamental producido en la interacción con el objeto de estudio de acuerdo a los criterios convencionales, la evaluación de la competencia es precisamente ese cambio de manera eficaz y convencional que cobra especial interés en el área de la educación por corresponder con los objetivos establecidos en un programa institucional. Una competencia se refiere, entonces, al desempeño de un estudiante que regularmente es efectivo ante situaciones problemas y logra el criterio o criterios de logro que establece una comunidad epistémica o disciplina. Y así considerada la competencia se convierte en la unidad de análisis del aprendizaje escolar.²¹

Es pertinente aquí decir que la evaluación se representa en la escala numérica que es de 0 a 100, donde 60 es la mínima aprobatoria y está establecida en el artículo 78 del Reglamento escolar de la Universidad de Sonora.

De lo anterior se desprende, el marco conceptual propio de un modelo curricular basado en competencias profesionales. De ahí que sea indispensable conocer al lo menos, de manera general el marco teórico que sustenta el modelo de referencia; para

ello se expone de manera breve el origen teórico del modelo elegido:

El modelo por competencias profesionales se sustenta en los nuevos paradigmas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, aportado por la psicología y propuesto por el enfoque interconductual que se sustenta en la investigación científica de los procesos de adquisición, estructuración y desarrollo de las distintas formas del comportamiento humano en ambientes educativos (v.g. Ribes y López, 1985; Ibáñez y Ribes, 2001; Ribes, 2002; Carpio e Irigoyen, 2004).

Para esta perspectiva teórica, el término conducta es modificado, para eliminar su concepción lineal, por el término *Interconducta*, el cual es definido como: la interacción organismo entorno, dentro de una concepción de campo de índole sincrónica. Aun cuando el cambio no es exclusivamente de términos, implica una profunda concepción de los niveles funcionales de interacción, los cuales son considerados como: formas cualitativamente distintas de organización de la conducta. Así, en la taxonomía propuesta por Ribes y López, incluye cinco formas cualitativamente diferentes de organización de la conducta.²²

Al decir de los autores, al comprender lo psicológico, es decir, la interacción del individuo con su entorno en la forma de objetos, eventos y otros organismos, el concepto de interconducta recoge la concepción de este intercambio como un rango específico, reconociendo como condición necesaria la existencia y el funcionamiento de un sistema general de relaciones e interrelaciones en que se da dicha interacción.

Como consecuencia de este enfoque teórico novedoso, reciente y pionero en la psicología, desarrollado esencialmente por Ribes y López (1985), se ha generado un cambio en la concepción de inteligencia, que debe constituir el punto de partida para estructurar las prácticas educativas fundadas en criterios distintos de los que dominan en la actualidad.

La práctica didáctica debe reflejar las circunstancias y características del comportamiento inteligente deseado en el aprendiz y, de este modo, asegurar la efectividad de la enseñanza, en lo que concierne a la relación desempeño – producto.

La posibilidad de desarrollar comportamiento inteligente efectivo, mediante la enseñanza escolarizada, implica el cumplimiento indispensable de dos requisitos: "a) que la enseñanza se ejercite como curso didáctico, y b) *que el aprendizaje se efectúe*

19/ Ibáñez Bernal Carlos. Curso Taller Evaluación del Aprendizaje Escolar Impartido a Docentes del Departamento de Derecho en Noviembre de 2005.

20/ Ibáñez Bernal Carlos. Curso Taller Evaluación del Aprendizaje Escolar Impartido a Docentes del Departamento de Derecho en Noviembre de 2005.

21/ Ibáñez Bernal Carlos. Curso Taller Evaluación del Aprendizaje Escolar Impartido a Docentes del Departamento de Derecho en Noviembre de 2005.

22/ Ribes y López. Teoría de la conducta Trillas, México. 1991.

como un proceso progresivo de tránsito de las dimensiones situacionales que regulan el comportamiento efectivo, hacia las dimensiones extra y trans – situacionales de su ejercicio²³” (Ribes, 1991:220-222).

Una vez conocidos los fundamentos teóricos del modelo curricular basado en competencias profesionales y de otros modelos, la comisión que presentó el actual plan de estudio 2004 discutió buscando equilibrar el aspecto teórico y práctico del quehacer propio del profesional del Derecho, encontrándose que el modelo curricular basado en competencias profesionales es el que presenta mejores perspectivas:

- Porque nos permite otorgar relevancia a la formación de los individuos y a sus posibilidades de aportación al desarrollo socio-económico, buscando una relación más estrecha entre la educación y el trabajo, enfatizando la capacidad del individuo para enfrentar y administrar los cambios.
- Porque presenta una alternativa interesante para mejorar los procesos de formación, buscando equilibrios entre las necesidades individuales, las de los sectores productivos y las de la sociedad en general.
- Porque agrupa las capacidades, destrezas, habilidades y actividades del ser, del saber y del hacer profesional, caracterizándose por la integración cognoscitiva, metodológica, técnica, que conforman el perfil profesional.
- Por la necesidad inminente del aprendizaje en la praxis, reclamando programas especiales de coordinación, organización y supervisión académica, posibilitando el trabajo académico en el aula, laboratorio, taller, en alguna industria o empresa, o bien en cualquier espacio pertinente, y exigiendo que el profesor posea cuando menos las competencias que se le exigen al alumno.
- Porque lejos de ser una respuesta automática, se concibe como una capacidad para adaptarse a situaciones desconocidas.²⁴

Resumiendo en 10 puntos el proceso de creación:

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, la metodología utilizada fue la siguiente:

1.– Se partió primeramente de definir al Derecho como la ciencia que estudia al conjunto de normas jurídicas generales y específicas que regulan las conductas externas entre los individuos, grupos e instituciones, con el fin de obtener su convivencia armónica, a partir del uso de recursos teóricos, metodológicos y estratégicos.

2.– Una vez definido el campo de estudio, se procedió a identificar diferentes áreas en las que tradicionalmente se desempeñan los licenciados en derecho e incluso son espacios potenciales de desenvolvimiento profesional. Se identificaron siete áreas de desempeño profesional:

- a) Asesoría y consultoría legal
- b) Litigio
- c) Técnico legislativo
- d) Administración de justicia
- e) Fedatarios públicos
- f) Investigación
- g) Docencia

3.– Teniendo presentes estas áreas de desempeño profesional, se procedió a identificar *qué hace* un licenciado en derecho para atender los problemas que le conciernen en tanto tal. Para esto, fue necesario realizar un análisis de las prácticas profesionales, con el propósito de identificar algún cuerpo coherente que las comprendiera a manera de estrategia o algoritmo general de operación. Se concluyó que las estrategias **generales** de operación o el *saber cómo* del licenciado en derecho en todas las áreas de desempeño profesional son las siguientes:

- a) Identificación
- b) Aplicación de técnicas y procedimientos para la detección de problemas y obtención de información
- c) Diagnóstico de problemas
- d) Intervención planeada,
- e) Evaluación o contrastación de planes o acciones de intervención

4.– Habiendo precisado las estrategias generales de operación ante la problemática de las diferentes áreas de desempeño profesional del licenciado en derecho, es decir, el *saber cómo* y el *saber hacer* como competencia, se procedió a especificar con detalle las tareas que realiza en cada una de las estrategias. Esto permitió definir operacionalmente las competencias y al mismo tiempo definir los contenidos de las actividades a desarrollar en prácticas, talleres o escenarios naturales y profesionales en el transcurso de la carrera.

23/ Ribes y López. Teoría de la conducta Trillas, México. 1991. Parafraseando páginas 220-222.

24/ Comisión Responsable del Departamento de Derecho. Proyecto Curricular: Plan de Estudios Licenciatura en Derecho. Hermosillo, Sonora México, Octubre 2004. Pág. 33 <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/55474/1/planestudios20042.doc>

5.— Definidas las competencias como contenidos de las prácticas y talleres a cursar en el plan de estudios, se asignaron tiempos semestrales para el desarrollo de cada una de ellas, resultando un total de nueve semestres para su formación e integración.

6.— Posteriormente, se procedió a especificar para cada competencia *qué debe saber* un licenciado en derecho para que su desempeño profesional se ejecute conforme a los criterios de la disciplina. Es evidente que el conjunto de saberes necesarios para un hacer profesional efectivo y convencional es el cuerpo teórico o conceptual de la disciplina, el cual norma, formaliza y encauza el desempeño profesional del licenciado en derecho como tal. Especificar este *saber qué* para cada competencia, permitió contar con un conjunto de temáticas a abordar en el plan de estudios en la modalidad de seminarios, ya sea para su revisión y discusión previa, simultánea o posterior a los talleres, según se considere conveniente.

7.— Un ejercicio similar se realizó con el fin de especificar, para cada competencia, el *saber por qué*, una referencia necesaria respecto a las actitudes que los licenciados en derecho deben tener en su desempeño profesional. Aunque estos aspectos del saber por qué no se traducen directamente en cursos o asignaturas aisladas dentro del plan de estudios, sí representan un ingrediente esencial de las experiencias de aprendizaje que se proporcionen al alumno durante las prácticas, talleres y seminarios mediante el ejemplo de sus profesores y otros profesionales en ejercicio.

8.— Ya especificadas las experiencias de aprendizaje para el desarrollo del saber cómo y el saber qué en talleres y seminarios, se determinó su valor en créditos y su correspondencia porcentual con respecto a los ejes de formación común, básica, profesional, especializante e integrador. El Plan de estudios está conformado por 52 asignaturas cuyos créditos suman 357, a los cuales se adicionan 14 créditos que corresponden a la prestación del servicio social y 4 a las actividades complementarias de la formación integral, con un total de 375 créditos que el alumno deberá obtener para concluir su carrera. Del total de créditos, 16 corresponden al eje de formación común, 136 al de formación básica, 100 al de formación profesional, 40 al eje especializante y 69 al eje integrador.

9.— La elaboración de los programas de cada espacio educativo fue realizada por profesores agru-

pados en comisiones definidas por la competencia a formar. Primeramente se elaboraron los programas de las prácticas y talleres cuidando siempre la vinculación vertical que éstas deben tener entre sí, ya que las competencias se van integrando secuencialmente conforme se avanza en la carrera. Una vez que se contó con los programas de prácticas y talleres, se elaboraron los programas de los seminarios, atendiendo continuamente a que estos últimos guardaran una correspondencia horizontal directa y pertinente con las prácticas y talleres.

10.— Finalmente se elaboraron los programas de a) evaluación y actualización del plan de estudios, b) de formación y actualización docente, y c) de implementación del nuevo Plan de estudios.²⁵

En este último punto de la metodología aplicada a la implementación del plan de estudio de 2004, es importante indicar que el Departamento de Derecho elaboró un programa para la implementación del nuevo Plan de Estudio:

1. El Departamento de Derecho nombró una comisión de evaluación y seguimiento del nuevo plan; comisión formada por profesores y estudiantes del Departamento que ya trabajan en la construcción de herramientas que nos permitan visualizar el avance, y resultados del proceso de implementación.
2. También el Departamento implementó un Programa de Formación y Actualización docente en donde se han impartido mas de 20 cursos que han tomado 100 de los 150 profesores que conforman la planta docente.
3. A partir del segundo semestre del 2004 se implementó el nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Derecho aprobado por las instancias que rigen el desarrollo académico de la Universidad de Sonora.

Del trabajo realizado por los profesores del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, el resultado (que no se incluyó en el documento presentado en el evento *Innovations in Legal Education in Latin America, Stanford Law School*, en Septiembre 14 – 15 de 2006, mostrándose solamente el mapa curricular), en términos generales fue:

El plan de estudio de la Licenciatura en Derecho tiene como objetivo general y objetivos específicos los siguientes:

25/ Comisión Responsable del Departamento de Derecho. Proyecto Curricular: Plan de Estudios Licenciatura en Derecho. Hermosillo, Sonora México, Octubre 2004. Págs. 10-12. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/55474/1/planestudios20042.doc>

Tabla 1. Créditos que deberán cursarse normalmente en un período escolar

Semestre	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Asignaturas	5	6	5	5	6	6	6	7	6
Créditos	28	28	40	40	50	40	44	48	39
Servicio social.							14		
Actividades Complementarias	4								

General

Formar juristas capaces de analizar y comprender el sistema jurídico nacional y su vinculación con otros sistemas jurídicos contemporáneos.

Y como objetivos específicos:

- Formar profesionales con una visión integral del estudio y práctica del Derecho, con capacidades para intervenir de manera crítica, propositiva, responsable y ética en la solución de los problemas jurídicos.
- Preparar la base social que en el futuro constituirá el grupo de expertos en el conocimiento, desarrollo y aplicación de los procedimientos judiciales y/o solución de alternativas a conflictos.
- Colaborar en equipos inter y multidisciplinarios para atender en forma integral la compleja naturaleza de los problemas sociales.
- Fomentar en los estudiantes la reflexión teórica subordinada a los problemas reales que ocurren en los distintos campos de acción profesional, contribuyendo así al desarrollo de la ciencia jurídica.
- Formar profesionales del derecho competentes y competitivos a través de los principios de la enseñanza activa y el aprendizaje auto-mediado, centrado en la solución de problemas, con el concurso de las nuevas tecnologías de la información para poner en contacto al estudiante con el discurso didáctico y sus referentes significativos idóneos.²⁶

Durante el período comprendido en los 9 semestres el alumno deberá cubrir los créditos que se muestran en la Tabla 1²⁷.

Con asesoría de su tutor y de acuerdo a su necesidad y tiempo disponible, siempre considerando

la seriación establecida. Las asignaturas optativas del presente plan de estudios están cubiertas en el eje de formación especializante, para acceder a ellas el estudiante deberá haber acreditado por lo menos 226 créditos del plan de estudios, a partir de ese momento el estudiante podrá elegir asignaturas correspondientes al eje referido; debiendo seguir el siguiente procedimiento:

1. Elegirá dos áreas de especialización de las áreas que la institución oferte.
2. Enseguida el estudiante deberá elegir por lo menos tres espacios educativos pertenecientes a cada área seleccionada.
3. El estudiante deberá inscribirse mínimamente en una materia por área seleccionada²⁸.

La propuesta que hoy se presenta se deriva fundamentalmente de las 5 funciones generales que el profesional del derecho desarrolla en cualquier campo en donde se desempeñe.

La primera función es la de dimensionar una situación como propia de nuestra disciplina, utilizando conceptos jurídicos fundamentales o generales que permiten ubicar y categorizar jurídicamente los problemas. Para ello se ofrece en el primer semestre el espacio de Introducción a las ciencias sociales e Introducción al derecho, que se verán contextualizadas a través de la Práctica jurídica básica I, también ofrecida en el primer semestre, posibilitando que en este primer semestre el estudiante cumpla con dos de sus materias institucionales: estrategias para aprender a aprender y características de la sociedad actual, que servirán de apoyo para el desarrollo de esta función. Después de acreditar esta función, el estudiante estará preparado para iniciar el proceso de la siguiente función.

La segunda función general anotada en el ejercicio profesional del derecho es aplicar técnicas, procedimientos y estrategias para obtener y analizar la información concerniente al problema dimensionado recopilando, recibiendo, analizando y organizando información relacionada a una situación jurídica concreta;

26/ Tomado del documento que contiene el Proyecto Curricular, Plan de Estudios, Licenciatura en Derecho aprobado en el 2004, para consulta ver página en Pág. 45. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/62581/1/planestudios20042.doc>

27/ Tomado del documento que contiene el Proyecto Curricular, Plan de Estudios, Licenciatura en Derecho aprobado en el 2004, para consulta ver página 47 <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/62581/1/planestudios20042.doc>

28/ Tomado del documento que contiene el Proyecto Curricular, Plan de Estudios, Licenciatura en Derecho aprobado en el 2004, para consulta ver página 48 <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/62581/1/planestudios20042.doc>

para ello se ofrecen espacios educativos como taller de instrumentación jurídica, comunicación oral y escrita, y una estadística descriptiva; estos espacios se aplicarán en la realidad profesional en la Práctica jurídica básica II, que se ofrece en el segundo semestre, permitiendo la posibilidad de que en este segundo semestre el estudiante cumpla con dos materias institucionales más: Nuevas tecnologías de información y la comunicación, y Ética y desarrollo profesional, como apoyo para el desarrollo de esta función. Una vez que el estudiante obtenga las habilidades para llevar a cabo las primeras dos funciones a la que nos hemos referido, podrá iniciar el proceso de la siguiente función.

La tercera función general advertida consiste en la caracterización de la problemática jurídica, determinando particularidades de un fenómeno o problema jurídico (diagnóstico); a través de identificar la materia o materias aplicables a una situación jurídica concreta; detectar la o las normas específicas aplicables e interpretar la norma para darle un significado jurídico; estableciendo la relación entre la norma y una situación jurídica determinada. Para ello el Plan de estudios ofrece en tercer, cuarto, quinto y sexto semestres espacios educativos disciplinares que permitan al estudiante conocer teórica y prácticamente las diferentes áreas que atiende el ejercicio del profesional del derecho. En estos semestres se ofrecen también 4 prácticas que facilitan el contacto con las situaciones reales que se presentan en la actividad profesional. Para alcanzar la realización de esta función se ofrecen como novedad, además de las 4 prácticas mencionadas, un seminario de interpretación jurídica y un seminario de sistemas jurídicos comparados, un seminario de argumentación y lógica jurídica, así como, dos talleres: de aspectos cuantitativos de los problemas jurídicos y de formas autocompositivas de resolución de conflictos.

El estudiante que haya adquirido el desarrollo de las funciones arriba señaladas estará en posibilidad de ingresar al proceso de obtención de la cuarta función general.

“Intervenir jurídicamente, mediante el diseño y realización de proyectos planeados para la participación jurídica es la cuarta función general anotada; para alcanzarla el Plan de estudios brinda 11 espacios educativos y 2 prácticas ubicados en los semestres séptimo y octavo. Estos espacios han sido diseñados con la finalidad de que el alumno identifique alternativas de solución (judicial y extrajudicial), analizándolas en función de criterios de valoraciones para presentarlas y darles seguimiento, obteniendo el co-

nocimiento relacionado con los diferentes procesos de intervención que un profesional del derecho pone en práctica en su actividad. Las dos prácticas están encaminadas a que el alumno aplique el conocimiento adquirido en un contexto real. En esta función el estudiante estará preparado, a partir de que acumule 226 créditos, para elegir dos áreas especializantes, según su preferencia, que refuercen sus conocimientos y lo preparen para intervenir profesionalmente.

Habiendo adquirido las habilidades y competencias para desarrollar las cuatro funciones anteriores, el alumno estará en posibilidad de iniciar el proceso de adquisición de la quinta función, que consiste en evaluar la intervención jurídica.

Para que el estudiante evalúe su intervención jurídica, el plan de estudios le ofrece en el noveno semestre 1 práctica, 1 taller y 2 seminarios que le permitirán determinar la correspondencia entre su proceder jurídico, con la norma y sus implicaciones; dejando espacio para concluir las áreas especializantes elegidas e iniciadas²⁹.

Con relación al egreso, los requisitos se supeditarán a los lineamientos que la institución establezca, como son: acreditar el total de los créditos del plan de estudios, acreditar en nivel 5 de inglés, prestar su servicio social, acreditar las actividades complementarias señaladas por el eje de formación común³⁰.

Para obtener el grado de Licenciatura tenemos varias opciones por tesis, por promedio, por experiencia profesional y por examen nacional de calidad profesional; todas estas alternativas están establecidas en el artículo 85 del Reglamento Escolar.

De manera general la tabla número 4 muestra la organización del plan de estudio por ejes de formación requeridos por los lineamientos del nuevo modelo curricular aprobado para la Universidad de Sonora.

29/ Tomado del documento que contiene el Proyecto Curricular, Plan de Estudios, Licenciatura en Derecho aprobado en el 2004, para consulta ver página 50-52. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/62581/1/planestudios20042.doc> 30/ Igual que el anterior pero en la página 85.

Tabla 4. Características de los ejes de formación³¹

EJE DE FORMACIÓN	SEMINARIOS	TALLERES	OPTATIVAS	CRÉDITOS	%
Común		4		12	3.2
Básico	13	6		136	36.26
Profesional	10			100	26.66
Especializante			6	40	10.66
Integrador	5	8		69	18.4
Servicio social				14	3.73
Actividades integrales				4	1.06
Totales				375	

31/ Igual que el anterior pero en la página 60.

El primer documento que se logró en este proceso fue lo que hemos llamado matriz de funciones³², éste a su vez dio paso a lo que conocemos como Mapa Curricular y se muestra las áreas a implementarse para el desarrollo del Eje Especializante:

Matriz de Funciones Generales

FUNCIONES GENERALES	FUNCIONES ESPECÍFICAS	SABERES
1. Identificar la dimensión jurídica.	Utilizar conceptos jurídicos fundamentales o generales que permiten ubicar y categorizar jurídicamente los problemas.	- Estrategias para aprender a aprender. - Características de la Sociedad Actual. - Introducción a las Ciencias Sociales - Introducción al Derecho. - Práctica básica jurídica I
2. Aplicar técnicas procedimientos y estrategias para obtener y analizar la información concerniente a un problema.	- Recibir información sobre una situación jurídica concreta. - Obtener información relacionada con una situación jurídica concreta. - Analizar y organizar la información.	- Ética y desarrollo profesional. - Introducción a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. - Estadística descriptiva. - Comunicación Oral y Escrita. - Taller de Instrumentación jurídica. - Práctica básica jurídica II
3. Caracterizar la problemática jurídica (determinación de las características particulares de un fenómeno o problema jurídico).	- Identificar la materia o materias aplicables a una situación jurídica concreta. - Detectar la o las normas específicas aplicables. - Interpretar la norma para darle un significado jurídico. - Establecer la relación entre la norma y una situación jurídica concreta.	- Derecho Constitucional. - Seminario de Garantías Individuales - Seminario de Derecho Penal I y II - Seminario de Derecho Civil I, II y III - Seminario de Interpretación Jurídica. - Seminario de Sistemas Jurídicos Comparados. - Seminario de Argumentación y lógica Jurídica. - Seminario de Derecho Agrario - Seminario de Derecho Mercantil - Derecho Administrativo. - Taller de formas autocompositivas de resolución de conflictos. - Aspectos Cuantitativos de los problemas jurídicos. - Seminario de Derecho Fiscal. - Seminario de Derecho Laboral - Seminario de Derecho Internacional - Prácticas de diagnóstico Jurídico I, II, III y IV.
4. Intervenir jurídicamente (Diseño y realización de proyectos de intervención jurídica)	- Identificar alternativas de solución. - Analizar las alternativas en función de los criterios de valoraciones. - Presentar las alternativas de solución. - Redactar ordenadamente estrategias a seguir. - Elaborar los instrumentos requeridos para la intervención. - Utilizar instrumentos y técnicas de intervención: Judiciales (previstos en los códigos procesales). Extrajudiciales (p. ejemplo, mediación y arbitraje). - Presentar los instrumentos en tiempo y forma ante la instancia pertinente. - Dar seguimiento a la intervención, según sea el caso.	- Derecho Procesal Civil - Derecho Procesal Penal - Derecho Procesal Mercantil - Derecho Procesal Fiscal - Derecho Procesal Internacional - Derecho Procesal Administrativo - Derecho Procesal Laboral - Prácticas de Intervención Jurídica I y II
5. Evaluar la intervención jurídica	Determinar la correspondencia entre el proceder jurídico y la norma, y sus implicaciones.	- Seminario de filosofía de derecho - Seminario de Amparo - Taller de Metodología para la Evaluación Jurídica. - Práctica de Evaluación Jurídica.

32/ Consultar en http://www.derecho.uson.mx/wb2/Derecho/Dere_plandeestudios última consulta el 26 de Noviembre de 2006.

CLAVE	ESTRUCTURA CURRICULAR	TIPO	CRÉDITOS	HORA TEORÍA	H/P	REQUISITO
CIVIL						
	-Teoría del acto jurídico	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Derecho notarial	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Derecho de familia	OPT	6	2	2	
	-Violencia intrafamiliar	OPT	6	2	2	
	-Responsabilidad objetiva	OPT	6	2	2	
	-Seminario de investigación jurídica	OPT	6	2	2	
PENAL						
	-Derecho penitenciario	OPT.	8	2	4	226 Cr
	-Criminología, victimología y penología	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Medicina legal	OPT	6	2	2	
	-Delitos federales	OPT	6	2	2	
	Seminario de investigación jurídica	OPT	6	2	2	
SOCIAL						
	-Derecho laboral colectivo	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Derecho del menor	OPT	6	2	2	
	-Derecho ecológico	OPT	6	2	2	
	-T. derecho indígena	OPT	6	2	2	
	-Leyes complementarias del trabajo	OPT	6	2	2	
	-Seguridad social	OPT	6	2	2	
	-Derecho municipal	OPT	8	2	4	226 Cr
	Seminario de investigación jurídica.	OPT	6	2	2	
CONSTITUCIONAL						
	-Derechos humanos	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Derecho electoral	OPT	6	2	2	
	-Seguridad pública	OPT	6	2	2	
	-Amparo directo	OPT	6	2	2	
	-Juicios de constitucionalidad y de controversias constitucionales.	OPT	8	2	4	
	-Derecho fiscal constitucional	OPT	6	2	2	
	-Derecho constitucional estatal	OPT	6	2	2	
	Seminario de investigación jurídica	OPT	6	2	2	226 Cr

CLAVE	ESTRUCTURA CURRICULAR	TIPO	CRÉDITOS	HORA TEORÍA	H/P	REQUISITO
ECONÓMICO						
	-Derecho bancario	OPT	6	2	2	
	-Derecho corporativo	OPT	6	2	2	
	-Leyes fiscales especiales	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Análisis económico del derecho.	OPT	8	2	4	226 Cr
	- Derecho aduanero	OPT	6	2	2	
	-Regulación de propiedad intelectual.	OPT	6	2	2	
	-Patentes y marcas	OPT	6	2	2	
	-Seminario de investigación jurídica	OPT	6	2	2	
INTERNACIONAL						
	-Derecho familiar internacional	OPT	6	2	2	
	-Regulación del uso y aplicación del Internet	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Regulación internacional de inversiones extranjeras.	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Resolución de conflictos internacionales	OPT	6	2	2	
	- Derecho comercial internacional	OPT	6	2	2	
	-Taller de protección internacional de los derechos humanos	OPT	6	2	2	
	-Seminario de investigación jurídica	OPT	6	2	2	
JURÍDICO FORMATIVA						
	-Derecho romano	OPT	6	2	2	
	-Historia del derecho mexicano	OPT	6	2	2	
	-Epistemología jurídica.	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Hermenéutica jurídica	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Métodos de la enseñanza del derecho.	OPT	6	2	2	
	-Taller avanzado de tecnologías jurídicas.	OPT	6	2	2	
	-Seminario de investigación jurídica.	OPT	6	2	2	
PROCESAL						
	-Medios de impugnación	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Recursos administrativos	OPT	8	2	4	226 Cr
	-Procedimiento de ejecución de sentencias	OPT	6	2	2	
	-Averiguación previa	OPT	6	2	2	
	-La institución del Ministerio público	OPT	6	2	2	
	-Seminario de investigación jurídica	OPT	6	2	2	



CONCLUSIONES

De lo anteriormente apuntado se puede desprender que el esfuerzo realizado por los profesores del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, ha sido soportado teóricamente y que tiene la característica de ser un trabajo integrador que repercute en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de Licenciado en Derecho.

Lo que se pretendió con el nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora es reflejar en sus objetivos las características de un quehacer ético, multidisciplinario, flexible, inteligente y comprehensivo.

El proceso de elaboración del plan de estudios duró aproximadamente un año después de haber tomado la decisión de implementar una propuesta basada en competencias, cabe hacer mención que ya se había venido trabajando en la reforma curricular, desde 2000 donde se presentaron los problemas propios de estos procesos, en la lógica de querer incrementar el número de materias y contenidos.

Es importante decir que el proceso de reforma curricular en la Licenciatura en Derecho es un proceso que implica, para su creación, implementación, y evaluación, un constante seguimiento, y la búsqueda de una aprobación mayoritaria de la comunidad, anteponiendo intereses académicos, principalmente de desarrollo disciplinar de intereses individuales; y si bien es cierto, se dan inercias, éstas de manera paulatina se irán rompiendo en la medida de que se conozca el funcionamiento del plan de estudio.

El modelo curricular adoptado por la Universidad de Sonora, y retomado por el Departamento de Derecho vislumbra el logro de una reforma integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Licenciado en Derecho. Habida cuenta, de que las modificaciones sólo en métodos de aprendizaje o en técnicas de enseñanza no son suficientes para generar el profesional del derecho que la sociedad requiere.

Había que ir más allá, había que normar los contenidos, definiendo las interacciones didácticas para proporcionar al estudiante algo más que un catálogo de conocimientos aislados de toda realidad social y laboral, había que centrarse en el estudiante y sus necesidades y había que establecer técnicas de enseñanza activas para el estudiante. Había que proporcionar, además del conocimiento teórico, las herramientas adecuadas y pertinentes para confeccionarse un camino que lo llevara a la solución de problemas propios de la disciplina.

¿Porqué es importante el currículo?, porque dentro de proceso enseñanza aprendizaje, éste es el elemento regulatorio que contiene y norma todo aquello que interviene en el proceso; contenidos, tiempos, haceres y saberes, modalidades de enseñanza, métodos de evaluación, contextualización del espacio educativo en un mapa curricular, los valores del espacio, las necesidades educativas de la carrera que lo aplicará, etc. También, es el que va permitir evaluar con objetividad el nivel habilidad, destreza y competencia en el que se avanza en el plan de estudio y las condiciones en las que se van dando.

En Stanford, lo que se observó es que los países latinoamericanos estamos haciendo serios y formales esfuerzos por modificar la enseñanza del derecho, sin embargo, en algunos países, esos esfuerzos se presentan todavía, aislados, aunque arrojan resultados muy prometedores; tales impulsos serían mas integrales si consideramos que la enseñanza del derecho atiende a un proceso que contiene una serie de elementos y que una reforma efectiva sería aquella, que permitiera incluir cambios no sólo en el aula o contenidos, sino también el los demás elementos que integran el citado proceso de enseñanza aprendizaje.

Después de revisar los documentos presentados en el evento Innovations in Legal Education in Latin America, Stanford Law School, se encontró que cada país ha tomado un rumbo diferente, para modificar aspectos propios de la enseñanza del Derecho, de acuerdo a la experiencia de cada institución, en donde gracias a esas vivencias algunos han modificado las técnicas de enseñanzas, o bien, han modificado contenidos incorporando cursos novedosos que integran diversos aspectos de las disciplinas, sin embargo, los cambios propuestos no han salido del aula y no reflejan la trascendencia a la realidad profesional, la mayoría de las modificaciones realizadas no están centrados en el estudiante, sino en los profesores, otras propuestas se centran en técnicas educativas y otras se centran sólo en el conocimiento.

No existe un acuerdo, todavía, entre los investigadores en una metodología homogénea que integre a todos los factores y elementos que intervienen en el proceso educativo del licenciado en derecho y que se refleje en el egresado.

Partiendo del currículo se puede visualizar con objetividad el grado de avance y necesidades que se vayan presentando en el proceso de implementación, facilitando la posibilidad de mejorarlo y enriquecerlo con las experiencias que arroje su observancia.

El cambiar el modelo curricular implica cambios en su mapa curricular, cambios en las técnicas de enseñanza donde el estudiante sea el elemento que activa el proceso, cambio de política institucional, incluyendo su administración e infraestructura de ser necesario, y académicamente, la actualización teórica y práctica del docente en el ámbito disciplinar y pedagógico, una actualización congruente con la realidad de los contenidos, también implica un equipamiento tecnológico y bibliográfico amplio y diverso que permitan que tanto el profesor como el estudiante tengan las herramientas pertinentes y expeditas para el desarrollo de las funciones o competencias que se pretenden.

De tal forma que, el currículo representa el parámetro a medir en donde se implican las relaciones que se establecen en el proceso enseñanza aprendizaje, y además también nos facilita la posibilidad de revisar y actualizar las relaciones que subyacen al proceso en sí, como son las relaciones administrativas, laborales y de extensionismo.

Los esfuerzos que se están haciendo por modificar la enseñanza del derecho han sido considerando la falta de vinculación de lo que se enseña con lo que se hace, y ahí todos coincidimos, donde vacilamos es en el **cómo** lograr que ese proceso de enseñanza se realice considerando las necesidades que la sociedad tiene de nuestra profesión, y que los egresados atiendan esas necesidades de manera efectiva y congruente con los desarrollos, culturales, económicos, tecnológicos, etc., que la sociedad misma experimenta.

La elaboración e implementación de un nuevo plan de estudio en el marco de un modelo curricular basado en competencias profesionales asumió como meta, el avance y desarrollo de la enseñanza del derecho no solo, su conservación.

Bibliografía y documentos consultados:

Ángeles Gutiérrez Ofelia, (2003) Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las Instituciones de Educación superior. www.sesic.sep.gob.mx

Arvizu Ibarra, Carmen H. Análisis y Revisión del Plan de Estudios: Licenciatura en Derecho. Universidad de Sonora Tesis para obtener el Grado de Maestría en Educación por el Centro Universitario de Sonora. Santa Ana, Sonora, México, Octubre de 2004.

Carpio, Díaz, Ibáñez, y Obregón. Aprendizaje de Competencias Profesionales: Un nuevo modelo en el sistema de educación superior. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, México Octubre de 2005.

Comisión Responsable del Departamento de Derecho. Proyecto Curricular: Plan de Estudios Licenciatura en Derecho. Hermosillo, Sonora México, Octubre 2004. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/55474/1/planestudios20042.doc>

Ibáñez Bernal Carlos. Curso Taller Evaluación del Aprendizaje Escolar Impartido a Docentes del Departamento de Derecho en Noviembre de 2005.

Ibáñez Bernal Carlos. Elaboración de Programas basados en competencias Curso impartido para profesores de la Licenciatura en Derecho de la Unison. Diciembre de 2003. México.

Ribes Iñesta Emilio, Psicología General. Editorial Trillas. México 1997.

Ribes Iñesta Emilio, Problemas Conceptuales en el análisis del Comportamiento Humano. Editorial Trillas. México 1990.

Ribes Iñesta Emilio y López Valadez Francisco, Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico. Editorial Trillas. México 1991.

Universidad de Sonora. Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora, Páginas: 5 y 6. Hermosillo, Sonora, México, Octubre de 2002.

Valdés Montalvo María Niurka. Reto de las NTI y las Comunicaciones al Diseño Curricular y la práctica docente actual. Artículo de la Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías.htm. www.contexto-educativo.com.ar Mayo de 2002.

NOTA ACLARATORIA: El material mayormente consultado es el proporcionado por los asesores de la reforma curricular de la Licenciatura en Derecho: Dr. Carlos Ibáñez Bernal de la Universidad Autónoma de Chihuahua y el Dr. Claudio Carpio de la Universidad Autónoma de México.

Gorki Gonzales Mantilla

Profesor principal de Filosofía del Derecho e Introducción a las Ciencias Jurídicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador de la Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional de la misma universidad.

La enseñanza del derecho en la perspectiva de un *sistema integrado*: entre la sombra de la reforma y la innovación como utopía

Resumen

Los seminarios de integración son una de las propuestas que la reforma de la enseñanza del derecho, incorporó en el plan de estudios de 1993 y que posteriormente se mantuvo en el plan modificado del 2001. Sus rasgos e incidencia en el proceso de aprendizaje conforme a los valores que representan, los sitúa en uno de los espacios de mayor apertura al cambio dentro del constante proceso de reforma que ha acompañado a la marcha institucional de la facultad de derecho la PUCP desde fines de los años 60.

Abstract

Integration seminars at The Law School of the PUCP are one of the proposals adopted by the law teaching reform, included in the 1993 project, modified in 2001. This paper intends to describe them in the context of a general reform process but also as a key option in an institutional level.



Cultura legal y reforma en la enseñanza del derecho

La reforma de la enseñanza es, desde hace casi cuatro décadas, uno de los rasgos que forman parte de la identidad institucional de la facultad de derecho de la PUCP. Casi a fines de los años sesenta, cuando el Perú enfrentaba un severo proceso de transformaciones sociales y políticas¹, se pensó en la educación legal y en su vital relación con la agenda pública de cambios². El contexto de nuestro país— al igual que otros en América Latina— se hacía propicio para «poner al día» el rol de las instituciones jurídicas y vincular el papel de los profesionales del derecho, como respuesta a las deman-

1 / "La propuesta de reforma surge en el contexto de cambios profundos en el país. Movilizaciones campesinas, un amplio proceso migratorio y la explosión urbana acecharon el orden imperante y erosionaron la estructura social oligárquica de aquel entonces. Compartiendo el mismo espacio, la universidad se convirtió en un escenario de luchas y escaramuzas precipitadas por el proceso político". Véase al respecto: GONZALES MANTILLA, Gorki. "La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades". En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 103.
2 / Loc. cit.



das sociales³ y al «desajuste» de las hegemonías internacionales⁴.

Pero con el paso del tiempo, la reforma en la enseñanza del derecho dejó de ser sólo un proyecto y se convirtió en una política pertinaz de desarrollo institucional. Una voluntad de cambio que, sin embargo, ha transitado por una vía de contradicciones e incertidumbres.

Desde sus orígenes en 1917 y prácticamente hasta fines de los años setenta, el programa curricular de la facultad de derecho de la PUCP, mantuvo su trazo en la línea marcada por el conservadurismo jurídico. El plan de estudios— pero también la perspectiva metodológica de la enseñanza— operaba como una herramienta inherente al formalismo legal imperante y cumplía respecto de éste, la función de eje articulador del quehacer docente. No es extraño, por ello, que hacia 1965, se denunciara la obsolescencia de los sistemas de enseñanza del derecho del país⁵ y cinco años más tarde, para el caso de la PUCP, se pusiera en evidencia la falta de compromiso de sus egresados con los problemas sociales⁶.

La primera reforma en la enseñanza, según se recuerda en un trabajo anterior⁷, data del año 1965. Se propuso la creación de siete áreas de especialización: Derecho Privado, Ciencias Penales, Derecho Administrativo, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho de la Empresa, Derecho del Desarrollo y Derecho Internacional y Diplomático. Poco después, en 1967, se introdujeron algunos ajustes que buscaron, entre otras cosas, dar cierta prioridad al método activo así como a la

incorporación de cursos tales como Sociología del Derecho y Metodología del Aprendizaje Jurídico⁸. Finalmente, hacia 1970, se aprobó un nuevo plan de estudios que profundizaría las reformas. En esto también tuvo que ver el Decreto Ley N° 17437 (Ley Universitaria artículos 94° y 95°), y más allá de las críticas que se le hicieran, éste influyó en las coordenadas que marcaron el ritmo de la reforma en el tiempo.

La justificación de este tramo esencial de la reforma, tuvo como referente la idea según la cual, «los defectos fundamentales del sistema anterior obedecían a un distanciamiento entre la enseñanza universitaria y el ejercicio de las profesiones jurídicas»⁹. Se sostuvo que la «ruptura entre el concepto del derecho y la vida social, en el ámbito de la enseñanza se expresaba en cuatro niveles: i) ruptura entre el carácter teórico de los estudios y las exigencias de la vida práctica del egresado; ii) ruptura entre las especialidades jurídicas cuya formación era encarada por la Escuela de Derecho y las necesidades sociales, de modo que la formación privatista ocupaba un lugar relevante; iii) ruptura entre las aspiraciones al cuestionamiento de las relaciones sociales y un Derecho rígido; y, iv) ruptura entre la información recibida en la Escuela de Derecho y la información empleada en la vida profesional»¹⁰.

El nuevo plan de estudios, definido hacia 1970, estuvo constituido por materias semestrales (ocho semestres), obligatorias y electivas, con su correlato en un sistema de créditos (ciento cuarenta, para presentarse al grado de abogado)¹¹. Ese sería el marco de flexibilidad —según se ha dicho en un trabajo anterior— para hacer viable el nuevo concepto de Derecho que se abriría espacio a través de¹²: i) la incorporación de contenidos y cursos no jurídicos, necesarios para explicar las causas y los efectos socio-económicos del derecho; y, ii) la sustitución de la tradicional división de los cursos en función de las leyes o de los libros del Código, por la identificación de los tópicos de la realidad social

3 / La cooperación internacional orientada al impulso de los proyectos desarrollo cumplirá un rol gravitante en este escenario. En particular, las instituciones jurídicas y los profesionales del derecho tuvieron un lugar relevante. Véase, ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. «Formación del abogado y sociedad: balance y perspectivas». En: Derecho (PUCP); Lima, N° 45, p. 457.

4 / Se ha sostenido que estas iniciativas corresponden a una preocupación más general del gobierno norteamericano por los asuntos latinoamericanos, sin perder de vista el significado de la Revolución Cubana. En SKINDMORE, Thomas E. «Studying the History of Latin America: A case of Hemispheric Convergence». En: *Latin America Research Review*. Vol. 33. N° 1, 1998, pp. 105-127.

5 / El informe corresponde al estudio sobre la enseñanza del derecho, con miras a su eventual reforma, encargado por la Facultad de Derecho de la PUCP, al profesor Carlos Fernández Sessarego. Puede verse, sobre el particular, FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos. «Bases para la Reestructuración Académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica». En: Derecho (PUCP). Lima. Año 1968. N° 26. pp. 103-104.

6 / Al respecto véase: ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *La profesión de abogado en Lima* (una aproximación empírica). Lima; Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial, 1982. p. 68.

7 / GONZALES MANTILLA, Gorki. «La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades». al respecto: GONZALES MANTILLA, Gorki. «La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades». En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 103.

8 / Ibid, p. 104

9 / DE TRAZEGNIES, Fernando, Jorge Avendaño y Lorenzo Zolezzi. «Nuestra Reforma de la Enseñanza del Derecho». En: *Derecho*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 29, 1971, p. 132.

10 / Loc. cit.

11 / Al respecto: GONZALES MANTILLA, Gorki. «La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades». En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 107.

12 / DE TRAZEGNIES, Fernando, Jorge Avendaño y Lorenzo Zolezzi. «Nuestra Reforma», op. cit., p. 139.

como punto de partida para la formulación de los mismos.

Sin embargo, la propuesta de reforma difícilmente pudo superar los obstáculos identificados por los propios reformadores en el ámbito de la cultura legal precedente¹³. Ésta última formaba parte, aún más allá de los cambios, de las prácticas e instituciones legales y tenía con su presencia el imaginario profesional, en el cual operaban los docentes de la facultad.

En efecto, el nuevo plan de estudios iba perdiendo su novedad con el transcurso del tiempo y la fuerza de la cultura legal precedente reconquistaba sus territorios aprovechando las nuevas herramientas y "armas" metodológicas de la reforma. No fueron necesarias, por ello, las resistencias explícitas, en realidad, la idea de los materiales de enseñanza y hasta el método activo, sirvieron en muchos casos para proyectar los alcances del discurso reformador y restaurar posturas de abolen-gismo formalista.

Pese a todo, la voluntad institucional de cambio se mantuvo en el tiempo y de hecho se impulsaron nuevos intentos de reforma cuyos énfasis, no obstante, estuvieron puestos en el terreno de lo metodológico. Primero en 1989 y posteriormente en 1998 la pugna abierta entre las ideas de la reforma y la tradición supérstite en la cultura legal fue canalizada a través de una crítica concentrada en el método de enseñanza. Es conveniente anotar que la fase iniciada en 1989, reflejada en el plan de estudios de 1993, será materia de revisión y finalmente, como resultado del proceso iniciado en 1998, se buscó dar un nuevo impulso a los aspectos metodológicos más emblemáticos de la reforma que venía de atrás.

Como se ha dicho en otra oportunidad¹⁴, la reforma de la enseñanza del derecho en la PUCP no tuvo referentes significativos en otras universidades públicas o privadas. Quizás, ello explica que los resultados de dicho proceso hayan tenido un efecto poco visible en el escenario profesional del país¹⁵. Por el contrario, el ejercicio de la profesión legal, fragmentado en términos sociales y cualitativos, constituye uno de los mecanismos de la exclusión social en el Perú de hoy. En efecto, entre las diferencias que marcan el ejercicio de la profesión legal en el medio, aparecen como relevantes la posición económica y el perfil del cliente al que se orienta el servicio. También se cuenta la calidad de la formación académica que respalda la actuación profesional¹⁶, pero lo que difícilmente varía entre los miembros del gremio, es su concepción sobre el papel del derecho en la sociedad. En mayor o menor medida, el formalismo legal y su visión alentada desde las facultades de derecho, están en la base de esta concepción. Al mismo tiempo, las continuidades –y también las resistencias– presentes en el proceso de reforma de la enseñanza en la PUCP, contribuyeron en conjunto, a adelgazar en lo substancial el sentido inicial de los cambios propuestos desde fines de la década de los años 60.

De este modo, la educación legal, incluso en la PUCP, no dejó de servir como brazo instrumental de una concepción del derecho que se resistía al cambio. En la práctica, pese a la introducción de casos y jurisprudencia en el escenario docente, persistía el privilegio concedido al estudio de las normas escritas como núcleo real de la mayor parte de cursos y con cierta despreocupación sobre las relaciones entre el derecho y la vida social. Paradójicamente, la propia reflexión jurisprudencial y casuística no lograba romper con la perspectiva teórica más bien exegética que blindaba el razonamiento jurídico en clase. Hacia fines de la década de los 90, el modelo de enseñanza mantenía aún, en muchos aspectos, la influencia de un cierto "orden preconstituido" por los códigos y leyes, continuaba en la ruta de descalificar la crítica externa y seguía resistiendo las intrusiones reformistas, armada de medios autosuficientes –léase métodos de interpretación o auto-

13 / La cultura legal está definida por el conjunto de convicciones, prácticas e instituciones relativas al papel del derecho y a la función que cumplen los operadores del sistema legal. Al mismo tiempo, se asume con amplitud la idea del sistema legal como una compleja estructura de reglas y principios en permanente interacción con el ambiente cultural. El sistema legal, en esta perspectiva, no se agota en la dimensión normativa de las normas escritas, su textura se integra, además, por el escenario social y político, desde donde aquella se origina y, también, por el contexto en el que la misma adquiere sentido. Se trata, en cualquier caso, de una perspectiva que hace suya la crítica al derecho entendido como sistema de normas (reglas) y que advierte su apertura al ámbito de los principios. También se incorpora en la definición del sistema legal, la crítica del realismo que no soslaya la importancia del factor social y político en la base de formación del derecho. Véase: DWORKIN, Ronald. *Los Derechos en Serio*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Capítulos 2 y 3. FRIEDMAN, Lawrence. *The Legal System: A Social Science Perspective*. Russell Sage Foundation, New York, 1975, ps. 2-7.

14 / GONZALES MANTILLA, Gorki. "La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades". En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 142.

15 / PÁSARA, Luis. *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, agosto de 2004, ps. 12 y sgtes.

16 / Loc. Cit.

percepciones de lo jurídico como espacio cerrado— para brindar respuestas en cualquier caso y por encima de cualquier realidad.

Un sistema integrado de enseñanza y las piezas del modelo

En agosto del año 2000 se inicia la fase del actual proceso de cambios. Como se ha dicho, desde un primer instante surge implícita la idea de radicalizar las líneas centrales de la reforma en su significado práctico, es decir, en el plano esencialmente metodológico. En todo caso, el postulado teórico afirma la necesidad de hacer frente a los cambios institucionales producidos por las transformaciones económicas y sociales así como al impacto generado por la globalización¹⁷. En esa línea se hizo referencia a la gran transformación que el derecho peruano había sufrido en la década de los noventa. Se trataba de un cambio cuyo impacto en las funciones del Estado y el papel de las instituciones en la vida social era notable¹⁸.

En julio de 1998 se formó una comisión de profesores que trabajó hasta febrero de 1999 en la formulación de las bases para la reforma del actual plan de estudios de la facultad de derecho.¹⁹ Como resultado de este proceso se dio a luz un documento, cuyas líneas centrales definen los cambios en los siguientes términos²⁰:

- a) Una visión integral del derecho durante los tres ciclos iniciales. “A partir del cuarto semestre se profundizarían los conocimientos especializados sobre la base de un esquema general que ha sido previamente internalizado. Esta perspectiva debía permitir al alumno un manejo adecuado de los conceptos jurídicos y del método de trabajo”. Sería además, la base para incorporar los conocimientos que se adquirieran en la fase de la especialización. En el tramo final de esta ruta se insertan los seminarios de integración, que servirían para

consolidar el aprendizaje con mejores y mayores herramientas teóricas y metodológicas.

- b) La formación integral apunta a brindar al estudiante “un mapa mental del Derecho”, como herramienta para el aprendizaje y como fundamento para generar “su propia concepción” del mismo.
- c) El método activo es esencial durante los tres primeros ciclos. Junto a él, las lecturas y los trabajos prácticos serían las piezas del modelo para aprender en forma integral.
- d) Este plan de estudios debía permitir que el estudiante revise “varias veces y con distintos niveles de profundidad, los aspectos esenciales del derecho. Así, reforzará su conocimiento y lo internalizará de mejor manera que si sólo lo estudia una vez en la carrera, como ocurre con el sistema actual de enseñanza”.

Sin embargo, el terreno en el cual se llevaría a cabo esta operación, quizás no había sido consolidado en forma suficiente para resistir el peso de las nuevas edificaciones o el impacto provocado por los ajustes a la estructura previa: un terreno agrietado por la subsistencia del formalismo jurídico, en muchos casos “reciclado” —pero también camuflado—, gracias a las innovaciones producidas por el método activo y a las nuevas fórmulas metodológicas introducidas en la dinámica de la enseñanza del derecho.

De otro lado, la apuesta venía provista de retos significativos. Había que superar el estado de cosas y crear las condiciones para hacer sostenibles los cambios en medio de una realidad universitaria que seguía presentándose como pionera y solitaria en este propósito.

La visión del derecho y el método de enseñanza

Un “sistema integrado de enseñanza” era la fórmula que permitiría enfrentar la lógica parcelada del plan de estudios subsistente²¹. Esta manera de enseñar el derecho estaba en la base de la cultura jurídica, fraccionada y ensimismada por la búsqueda circular del formalismo inherente a ella: una cultura que había logrado pervivir o que, más bien, había logrado consolidarse gracias a los años de reforma. La visión innovadora del sistema que ra-

17 / RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. (Documento de Trabajo). Lima. 25 de agosto de 1998, p. 1.

18 / RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En *Derecho PUC. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP*, N° 52, Lima: Fondo Editorial de la PUCP, diciembre de 1998 – abril de 1999, p. 994.

19 / El profesor Marcial Rubio tuvo a su cargo la responsabilidad de redactar el documento preliminar que fue usado como punto de referencia para el trabajo de la Comisión. Además del profesor Rubio Correa, integraron la Comisión los profesores Jorge Avendaño Valdez (Presidente), Mario Pasco Cosmópolis y Javier de Belaunde López de Romaña.

20 / RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En *Derecho PUC. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP*, N° 52, Op. Cit., ps. 995-996.

21 /

RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. (Documento de Trabajo). Lima. 25 de agosto de 1998., p. 1.

dicaba en el sentido atribuido a la integración en la enseñanza, pese a las sombras del pasado, buscaba construir la imagen de un escenario docente con vasos comunicantes que facilitarían el diálogo entre las especialidades y sus enfoques frente a los problemas jurídicos²².

La "crítica" al derecho, presente en los lineamientos del movimiento de fines de los años sesenta, no tenía ya el mismo significado –ni la misma fuerza– en este nuevo contexto. Esta vez, el eje de atención, como se ha dicho, estuvo radicado en la metodología para entender el fenómeno jurídico como parte de los grandes procesos de integración y globalización de las sociedades contemporáneas²³. Sobre la base de esta premisa, el aprendizaje no podría dejar de articularse en función de una dinámica compleja de retroalimentación al interior del derecho como sistema.

El derecho, entendido como un espacio normativo de creciente interconexión interna y externa²⁴ –no sólo en el plano legislativo–, justificaba, en los términos de la propuesta, un método de enseñanza adecuado a un tipo de "aprendizaje integral". Enseñar el derecho en su complejidad conceptual, observando el bosque para no perderse en él, atrapado por la visión autárquica de las especialidades– cuando éstas se convierten en referentes de sí mismas–, para entender los principios que sostienen las instituciones legales y explican sus relaciones.

En esa dirección, integrar no implicaba hacer apología de un tipo de aprendizaje "generalizador" o superficial. El propósito era, más bien, crear espacios de comunicación y articulación en la propia especialidad –para enriquecerla– de los principios compartidos y de su significado concreto en los supuestos concretos, es decir, donde el sentido de lo legal y el fenómeno social producen contextos

que superan las tradicionales divisiones o ramas del derecho.

El reto era comprender todo esto en el enfoque de la "integración de la enseñanza del derecho", cuyos alcances se vislumbran a través de los límites de tipo pedagógico –como se ha dicho antes– que la propuesta se impone²⁵ y que se resumen en sus dos niveles: i) conocer los "conceptos esenciales" o principios que dan sentido a las instituciones del sistema y ii) en segundo término, el estudio en profundidad de las particularidades y excepciones.

Este enfoque metodológico, es decir, el tipo de aprendizaje involucraba una toma de posición respecto de la función del derecho y el perfil del abogado. Lo que en términos del profesor Marcial Rubio, se puede definir de la siguiente manera: "la formación de un abogado de pre-grado debe contener: el conocimiento de los elementos normativos esenciales del Derecho (en el sentido que usamos el término, *elementos normativos* no son sólo disposiciones legislativas); la idea sistemática del Derecho, y la capacidad de plantearse resolver comprensivamente los problemas jurídicos"²⁶

La integración y las medidas para su viabilidad

La experiencia de todos los años previos no había introducido, sino hasta este momento, los cambios necesarios como condición para lograr el perfil deseado para el profesional egresado de la facultad de derecho: un abogado que conozca los fundamentos y la sistemática del derecho, la metodología para la identificación y solución de los problemas, con capacidad analítica para «aprender a aprender» y, de ese modo, enfrentar los cambios. El entrenamiento provisto en la facultad debía brindar una perspectiva abierta a la interacción interdisciplinaria.

Hacia el segundo semestre del año 2000, la comisión de profesores encargada de consolidar las ideas previstas en aquella iniciativa, produjo las pausas²⁷ sobre las cuales habría de afirmarse el sentido del plan de estudios de la facultad:

- El empleo del método activo de enseñanza en los cursos obligatorios fue nuevamente asumido como un factor esencial del proceso de re-

22 / Al respecto, el profesor Marcial Rubio ha puesto en relieve el sentido que adquieren las denominadas "ramas del derecho" en el proceso de la enseñanza del derecho. Se reconocen hasta diez áreas del derecho como pauta para la labor docente, pero lo cierto es que esa no es una clasificación intemporal, pues "La mitad de dichas ramas no existían al finalizar el siglo XIX y varias de ellas aún no se dictaban a principios de este siglo. De otro lado, esas ramas, son en realidad una manera de presentar un sistema complejo de normas y principios que es el derecho. No son ramas paralelas y autónomas entre sí sino que se interconectan y relacionan. Lo que pasa es que ello ocurre en la experiencia profesional, pero no en la enseñanza universitaria. Lo que en verdad ocurre, es que la actual enseñanza universitaria no refleja adecuadamente la realidad y, por tanto, prepara imperfectamente para actuar en ella. Véase, RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú". En: *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., p. 997.

23 / RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú". (Documento de Trabajo). Op. Cit., p. 1.

24 / Loc. cit.

25 /

Loc. cit.

26 / RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú". En: *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., p. 959.

27 / PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. Memoria del Decano de la Facultad de Derecho. Abril de 1999 – junio de 2002, pp. 8-9.

forma, tal como lo había sido durante la reforma de fines de los años sesenta. La idea tuvo como punto de referencia, además, la definición de problemas jurídicos, es decir, casos reales, reflejados a través de sentencias de tribunales judiciales, administrativos o del Tribunal Constitucional. Esta perspectiva resultaba funcional a la propuesta del sistema integrado de enseñanza del derecho.

- Se insiste en la idea, ya presente en la reforma previa, de elaborar materiales de lectura comunes a todos los horarios del mismo curso. Esta selección de textos adecuados al programa de cada materia (editada e impresa por la universidad), en líneas generales, debía responder al universo de problemas teóricos referidos a través de los casos. Nuevamente, se entiende en este aspecto una herramienta orientada por la definición del sistema integrado de enseñanza del derecho.
- Para dar condiciones de viabilidad al método activo se planteó la necesidad de introducir algunos ajustes de tipo administrativo-académico. El primero de ellos se refiere a la reformulación y unificación de los contenidos mínimos de los cursos con el propósito de lograr, más allá del número de horarios, un sílabo común para cada materia. En segundo lugar, se introducen cambios en el sistema de evaluación aplicables a todos los cursos de la facultad. En adelante, la evaluación tendría un carácter permanente²⁸, se suprime de este modo el examen parcial pero se mantiene el final²⁹. La evaluación permanente busca dar relevancia al aprendizaje y servir, en ese sentido, como herramienta de control para el propio estudiante.
- Por último, se aplicó una medida práctica indispensable para la puesta en práctica del método activo en un enfoque de integración, es decir, la reducción del número de alumnos matriculados por sección. Aunque lo deseable hubiera sido restringir aún más este límite, se cifra en 50 el máximo de estudiantes aceptables por salón. De cualquier forma, para hacer efectiva la reforma en este tramo, se propuso la creación de un número mayor de horarios

por curso (entre cuatro y cinco), con el fin de no perder de vista la creciente demanda de los alumnos matriculados en la universidad y no se puede pasar por alto que esta medida tendría una incidencia inevitable en la multiplicación del número de docentes requeridos para la facultad³⁰.

Adicionalmente, se redujo de nueve a ocho los semestres de estudio en derecho. A ello se agregan los cuatro semestres previos en la Facultad de Estudios Generales Letras, con lo cual el tiempo de duración de la carrera de derecho es de doce semestres (seis años).

El sistema de créditos también resultó modificado a partir de la vigencia del Plan de Estudios del 2001, en sus valores asignados. En adelante, para egresar de la facultad se requiere haber aprobado un total de 163 créditos de los cuales 106 corresponden a los cursos obligatorios, 09, a los denominados Seminarios de Integración; y 48, a los cursos electivos³¹. La condición de egresado culmina con la obtención del Bachillerato (grado académico), que requiere además del certificado de haber aprobado el nivel básico (12 ciclos) del idioma inglés. Para la obtención del grado profesional se requiere, previamente, el cumplimiento de un año de prácticas pre-profesionales. Éstas se mantuvieron, durante varios años, en forma paralela y obligatoria al Servicio Social de Graduandos en Derecho de un año de duración (SECIGRA-DERECHO)³² en una dependencia pública. Hoy este servicio es voluntario³³.

Las reglas para la obtención del título de abogado, son las mismas del período precedente. El bachiller tiene que cumplir con un examen público, ante una comisión o tribunal de tres profesores. Para ello, se considera cualquiera de las siguientes tres opciones: una tesis (trabajo de investigación), una memoria crítica que dé cuenta de algún problema jurídico relevante identificado durante el ejercicio laboral (de tres años como mínimo), o de dos expedientes judiciales concluidos.

Los cursos que dan vida al plan de estudios obedecen a una estructura que, con ligeros matices, se

28 / La evaluación permanente ha sido puesta en práctica a través de distintas vías, pero principalmente tres: los controles de lectura, las prácticas o evaluaciones de casos y las intervenciones orales. Los porcentajes previstos para esta evaluación

29 / En buena cuenta el examen parcial se diluye en el contexto de un sistema de evaluación permanente, como el previsto.

30 / El crecimiento de la población docente es una evidencia notable de la demanda creada por la puesta en práctica del plan de estudios. A fines del año 2000, en la Facultad de Derecho se contaban 204 profesores, mientras que para el primer semestre del 2006 la cifra asciende a 265.

31 / En el Plan de Estudios anterior, el de 1993, se requería un total de 179 créditos, de los cuales: 110 créditos correspondían a cursos obligatorios, 12 créditos a los seminarios de integración y 57 créditos a los referidos a cursos electivos.

32 / El Servicio Civil de Graduandos en Derecho, SECIGRA-DERECHO, fue creado por Decreto Ley N° 26113 el 24 de diciembre de 1992.

33 / Mediante la Ley N° 27687, se eliminó la obligatoriedad del SECIGRA-DERECHO.

mantiene en los términos de la reforma de 1970, aunque cabe reconocer que se han introducido algunos cambios como resultado de diverso tipo de demandas. Es el caso de Introducción a la Metodología de la Investigación o de Ética y responsabilidad profesional. Los cursos de especialidad o electivos representan un universo amplio de posibilidades, pero se delimitan por las áreas tradicionales del derecho: derecho civil, constitucional, internacional, administrativo, laboral, mercantil, penal, procesal, tributario, aunque es verdad que los cambios más notorios han sido introducidos en este ámbito. Es el caso de derecho regional, derecho de la niñez y la adolescencia, fusiones y adquisiciones, arbitraje comercial nacional e internacional, derecho electoral, derecho de las telecomunicaciones, derecho del medio ambiente, derecho internacional humanitario, transacciones internacionales, género y derecho, destreza legal, entre otros³⁴.

¿Un modelo exhaustivo de ruptura con el formalismo legal?: los seminarios de integración y los retos de una propuesta innovadora

Uno de los aspectos de mayor importancia en la última fase de la reforma en la enseñanza, es el impulso atribuido a los “seminarios de integración”. Creados en el marco del proceso iniciado en el año de 1989– ratificado en el plan de estudios de 1993–, se inauguran en 1996. Estos seminarios surgen como un espacio de aprendizaje, a través de la reflexión y debate, en torno a un tipo de problema jurídico, representado por casos reales que son el punto de partida y el marco de referencia para el desarrollo de la clase. Esta metodología permite que un tópico determinado pueda ser materia de análisis desde diversas perspectivas jurídicas. La importancia de este modelo de enseñanza-aprendizaje es de enorme relevancia instrumental, al punto que en buena medida, sintetiza los valores y utopías de la propuesta de reforma, globalmente considerada³⁵.

El carácter preanunciado de los seminarios de integración será valorado como un factor esencial en el contexto de los cambios generados en 1998. Incluso es posible afirmar que dichos seminarios se convierten en la fuente de información y de estrate-

gias metodológicas que están la base de la reflexión que orienta la reforma iniciada en aquel año.

A través del impulso dado a los “seminarios de integración” se busca romper, en forma radical, la disociación entre el saber teórico y la práctica, como rasgo que ha caracterizado el sentido de la enseñanza del derecho en nuestro medio. La entidad académica de lo teórico –o lo que se entiende por ello– ha sido, en efecto, la razón de ser del quehacer docente en la facultad de derecho. No en vano, una de las críticas de mayor reiteración en el espacio abierto por la reforma en los estudios de derecho, reparaba con severidad en este aspecto³⁶.

La separación entre la teoría y la práctica: el contexto de los seminarios de integración

Recuérdese que la teoría jurídica en el Perú, se construye a partir de ciertos patrones descontextualizados de la cultura legal euro-continental de inicios del siglo XIX. Al principio, se trata de una versión acrílica y ciertamente ficticia de la exégesis respecto de lo que esta significó en su sentido original³⁷. La capacidad de exposición del material legislativo, derivada de aquella contribuirá en forma eficaz al sostenimiento de las columnas estructurales del formalismo, pero al mismo tiempo servirá como herramienta de razonamiento o interpretación –textualismo interpretativo–, de dramático significado por su presencia en la base –destrezas legales– de la educación legal que se imparte en las facultades de derecho.

Por ello, la teoría legal en el Perú se presenta, en principio, como exégesis, entendida casi siempre como el comentario –exposición– del texto legislativo, sin referencia a la realidad y en función del orden pre– establecido de los códigos, de manera tal que el comentario sólo buscaba reflejar la sistemática contenida ya en los propios cuerpos legislativos. En la misma dimensión, es posible detectar el desarrollo de un tipo de “teoría” de los conceptos, cuya fibra más notable se extiende a lo largo del derecho civil, pero no se restringe a él, por cierto. Sin embargo, como en el caso de la exégesis, ésta deberá sus contenidos a las construcciones importadas de la tradición de la Europa continental. El aporte nacional en esta línea de desarrollo, consistirá –como ocurre en otros países de América Latina– en “sobreponer”³⁸

34 / Según información de la GUÍA DE MATRÍCULA 2006-2. Facultad de Derecho – Pontificia Universidad Católica del Perú.
35 / Al respecto véase, GONZALES, Gorki. “Acciones de interés público y enseñanza del derecho: sobre paradigmas y utopías”. En: *Rompiendo la indiferencia. Acciones ciudadanas en defensa del interés público*. Santiago de Chile: Fundación Ford, 2000, p. 107 y sgtes.

36 / PÁSARA, Luis. *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, agosto de 2004, p. 68.

37 / LÓPEZ DE MEDINA, Diego. *Teoría impura del derecho. La transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: Legis, Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia, 2004, p. 168.

38 / *Ibid.* p. 174.

los resultados de dichas teorías o conceptos a los comentarios de los códigos o leyes locales³⁹.

La perspectiva exegética y la conceptualización confluyen, se retroalimentan y refuerzan a sí mismas. Y de esta manera, se profundiza aún más la brecha que separa el ámbito de lo jurídico como atributo de la teoría que se enseña en las facultades y la práctica entendida como un aspecto extraño al campo que delimita el aprendizaje de lo jurídico⁴⁰. La neutralidad aparente del derecho que emerge de esta asociación, además de ocultar la presencia de los intereses que se mueven detrás de las reglas jurídicas, termina por justificar la escisión entre teoría y práctica o en el mejor de los escenarios, establece una abierta discriminación entre ambos extremos: la prioridad de la teoría funciona, además, como una herramienta que subordina y determina el sentido de la práctica misma, pues desde esta óptica la actividad concreta de los operadores está inexorablemente delimitada y constreñida por los parámetros impuestos desde la teoría. El derecho en esta lógica da forma a las prácticas y aunque aquella no responda necesariamente a la realidad –como usualmente ocurre–, se justifica desde el derecho. La práctica se convierte en un espacio cuyo valor sólo se entiende desde el campo de lo jurídico, a partir de un saber oficial, fijado en los códigos y explicitado por la doctrina, precisamente, es desde este ámbito que se predispone el conocimiento de lo jurídico.

Se trata de un paradigma que en el nivel docente, adscribe al profesor la responsabilidad de comprometer o “iniciar” en la creencia del dogma del derecho a los estudiantes. El alumno, por su parte, se verá constreñido al conocimiento de la teoría en la que se funda el dogma y al aprendizaje de las destrezas hermenéuticas para aplicarla⁴¹. Este aprendizaje siempre será visto como una actividad neutral,

pues el conocimiento que se imparte también se presume neutral y “científico”⁴².

La escisión entre el saber teórico y la práctica describe en buena medida, el escenario en el cual se desarrolla la actividad docente al momento de llevar a la práctica la idea de los “seminarios de integración”. En otras palabras, pese a los años de reforma, la enseñanza del derecho no había logrado liberarse de aquella visión formalista de lo jurídico ni de sus implicancias en la vida social.

Paradójicamente, la separación entre la teoría y la práctica, podía verse reflejada a través de las denominadas “clases de prácticas”, cuya vigencia no siempre formal, se observa en nuestra facultad hasta fines del año 93. Éstas se instituyeron en un bastión de la enseñanza a través del método activo –que sin embargo, no llegó ser hegemónico–, y gracias al debate de problemas jurídicos identificados en resoluciones judiciales. No obstante lo anterior, este tipo de docencia tuvo un carácter complementario respecto de la cátedra del curso y por esa razón estuvo a cargo de jefes de práctica o asistentes. En efecto, aún en este modelo, la cátedra principal se ocupaba de transmitir la teoría y el rol secundario era atribuido a las “prácticas” que, en buena cuenta, no formaban parte del trabajo lectivo.

Se propugna la integración en la enseñanza del derecho, para terminar con dicha escisión y, por esa razón, a la vez que se suprimen las clases de “prácticas”, se levanta el perfil de un tipo de docente que esté en aptitud de asociar todos los aspectos de la experiencia jurídica. El plan de estudios que deriva del período iniciado en 1989 y entra en vigencia en 1993, marca el inicio del modelo de integración, a través de los seminarios. Luego, en el año 2000, se buscará llevar al extremo el enfoque metodológico del plan anterior.

Los seminarios de integración: el escenario interno, la indumentaria y los actores

Como se ha dicho, los seminarios de integración son instaurados por el plan de estudios de 1993 y se inauguran en el primer semestre de 1996. El plan de estudios vigente desde 1993, tenía previstas diez áreas o tópicos para el desarrollo de estos seminarios, sin embargo, en su primera edición, sólo se llegaron a ofrecer dos. Uno en

39 / Basta con citar a dos de los autores más representativos de la teoría jurídica del Perú del siglo XIX: Toribio Pacheco o José Silva Santisteban. El primero a través de su tratado de Derecho Civil y el segundo en su obra de derecho constitucional, reflejan con gran intensidad esta asociación que permite configurar la idea del formalismo jurídico, presentado como doctrina del derecho. Véase: PACHECO, Toribio. *Tratado de derecho civil*. 3 tomos. Lima: Establecimiento Tipográfico de Aurelio Alfaro y Cía., – Librería Hispano-Francesa-Librería Hispano Francesa y Librería Central, 1860-1864. También SILVA SANTISTEBAN, José. *Curso de Derecho Constitucional*. Al Joven español Emilio Cautelar, en homenaje a sus ideales liberales. Segunda Edición, corregida y mejorada. Lima: Imprenta de autor, 1859.

40 / BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En: *La fuerza del derecho*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 168.

41 / Refiriéndose al caso de las facultades de derecho del Perú, Luis Pásara anota “La característica prevaleciente en el contenido de la enseñanza es su circunscripción a la ley. En ocasiones, la explicación del texto legal se acompaña de comentarios doctrinarios”. Véase: PÁSARA, Luis. Op. Cit. p. 69.

42 / No llama la atención que –aún en la actualidad–, desde algunos cursos, en particular los de matriz procesal, se siga postulando la idea del derecho como ciencia, incluso autónoma. Y tampoco extraña que desde otras materias, como el derecho penal, se postule la separación absoluta del derecho y la moral.

Derecho Civil y Procesal Civil y otro en Derecho Constitucional. Se asignó en tres, el valor académico de los créditos de cada seminario. Como se ha dicho anteriormente, el plan de estudios prevé la obligación de los alumnos de aprobar cuatro seminarios, es decir, doce créditos. En primera edición, los dos seminarios de integración estuvieron a cargo de dos de los más representativos y experimentados docentes de la facultad de derecho: los profesores Jorge Avendaño Valdez y Domingo García Belaunde.

La temática general de los seminarios de integración se mantuvo, en líneas generales, en los términos de los cursos obligatorios ya existentes, pues al fin y al cabo el cambio más importante se reflejaba en el escenario metodológico de las clases y del aprendizaje. A continuación se observa la relación de seminarios de integración con su respectivo cuadro de cursos pre-requisitos:

SEMINARIO DE INTEGRACIÓN POR ÁREA:	PRE-REQUISITO DEL PLAN NUEVO
Derecho Administrativo	Derecho Administrativo 2
Derecho Civil y Procesal Civil 1	Derecho Procesal Civil 1
Derecho Civil y Procesal Civil 2	Derecho Procesal Civil 2
Derecho Constitucional	Garantías Constitucionales
Derecho Internacional	Derecho Internacional Privado
Derecho Laboral	Derecho Procesal del Trabajo
Derecho Mercantil	Derecho Mercantil 3: Títulos Valores Derecho de la Competencia
Derecho Penal y Procesal Penal	Derecho Penal 3
Derecho Tributario	Derecho Tributario 2: Impuesto a la renta
Teoría General del Derecho	Filosofía del Derecho

Será recién en el primer semestre de 1998, que se llega a cubrir la oferta de 10 seminarios en las áreas indicadas en el cuadro anterior. Para ello se establecen 29 horarios con su respectivo número de profesores. Esta cifra ha evolucionado hasta llegar a alcanzar, durante el primer semestre del 2006, el número de 37 horarios abiertos. Durante este mismo período el número de alumnos matriculados en la facultad de derecho ascendía a 2,117 alumnos y de ellos 516 se inscribieron en los seminarios de integración. Conforme a las previsiones logísticas para hacer viable el plan de estudios y, en particular, los seminarios de integración, cada horario tendrá un máximo de 20 alumnos. Esto debía permitir que las clases se desenvuelvan observando rigurosamente la necesaria participación de los estudiantes en clase.

La idea del seminario de integración, tiene como punto de referencia la “sumilla” general o reseña explicativa del curso. Ésta, en efecto, sintetiza el

propósito del seminario y su enunciado es común a todas las áreas. La reseña se formula de la siguiente manera: “A partir del análisis de casos y la doctrina, se busca profundizar el estudio de temas del área de Derecho Civil y de Derecho Procesal, con especial referencia de Personas, Familia, Sucesiones y Derechos Reales: vinculándolos con instituciones tratadas en otras áreas del Derecho. Su contenido variará según los temas seleccionados”.

Como se observa con claridad, lo relevante de la propuesta de los seminarios de integración, son los dos extremos que la constituyen: el estudio de casos en su relación con la doctrina y, por otro lado, la vinculación de la materia con otras áreas del derecho. El resto, es decir, el contenido de la materia propiamente dicha, cambiará dependiendo del nombre del curso.

El profesor del seminario de integración, debe estar ciertamente familiarizado con la dinámica de la enseñanza basada en problemas. El método no lo es todo, pero en este caso es sumamente importante para el docente contar con las herramientas que le permitan conducir un debate en el que durante tres horas, se permita la participación del mayor número posible de alumnos, sabiendo que el máximo de matriculados por clase es 20. Será necesario configurar estrategias de trabajo que comprometan a los estudiantes con el desarrollo de los problemas de cada sesión. Son útiles, en este sentido, los trabajos grupales o individuales, cuando éstos están dirigidos a que el alumno sea capaz de identificar los argumentos del razonamiento que justifica la decisión y que sea capaz, además, de proponer argumentos en contra de esa posición o bien de mejorar la línea argumentativa propuesta. Si se observa esta línea de trabajo –en forma individual o colaborativa–, los estudiantes estarán expuestos al influjo de los hechos comprendidos en las decisiones, al sentido complejo de las interpretaciones y a la fuerza de los argumentos justificativos de las distintas posiciones en contraste.

El caso elegido para cada sesión del seminario de integración, es el punto de gravedad en torno al cual se produce todo el trabajo de clase, pues a través de él se pretende “el descubrimiento por parte del alumno de los principios que regulan una determinada área del derecho”⁴³. Por esa razón, la selección de aquel es una tarea crucial en la labor docente que implica tener en cuenta la lógica pro-

43 / BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En: *La fuerza del derecho*. Op. Cit., p. 170

pia del seminario. Que el caso sea real o construido es una primera decisión que puede tener consecuencias muy precisas en el momento del debate o en el desarrollo del análisis. A nivel procesal o incluso en las consideraciones conceptuales de los problemas implicados y su relación con los hechos, pueden surgir limitaciones como resultado de la ausencia de información de un caso simulado. A la vez, este tipo de caso, puede en ciertas circunstancias, tener una dosis mayor de eficacia instrumental para el objetivo esperado en el seminario. En los hechos, la experiencia de todos estos años, permite constatar que la opción docente en este aspecto se ha concentrado en el caso real. Así las cosas, parece claro que el escenario adquiere matices que deben formar parte de la evaluación que el profesor debe asumir como parte de la tarea de definir el caso.

Hay que valorar la fuente de la cual es posible obtener el caso. Dado que la regla general parece ser la utilización de resoluciones provenientes de distintos órganos del estado, el contexto institucional del que proviene la decisión no puede pasar desapercibido en el enfoque integrado del seminario. Esta consideración es de particular relevancia en el Perú, debido al desequilibrio institucional producido por el autoritarismo de los 90. Los cambios más recientes en el derecho y en el sistema político y social están asociados en mayor o menor medida al impacto generado por las políticas impulsadas durante dicho período y a las respuestas que desde el proceso de transición democrática tuvieron que producirse. Las visibles asimetrías institucionales en distintos aspectos y áreas de las entidades comprometidas con el sistema de justicia en general, así como en las agencias que desde la administración pública cumplen un rol en la definición de derechos ciudadanos, son un factor del análisis integral que forma parte de la tarea central de los seminarios.

Al respecto, la emergencia de la justicia constitucional como rasgo que define el desarrollo de la tradición eurocontinental –en la que se inscribe nuestro ordenamiento jurídico–, ha producido un impacto decisivo en el ámbito de los derechos y las instituciones políticas, que debe ser valorado a la hora de definir el elenco de casos. Durante los últimos cinco años en particular, el Tribunal Constitucional peruano ha producido decisiones que han permitido reconfigurar importantes áreas del orde-

namiento jurídico⁴⁴. Las consecuencias de este proceso vienen premunidas de una perspectiva integral –léase unitaria– por el influjo de los principios constitucionales que se reafirman vivamente en cada decisión. Hasta cierto punto, entonces, la matriz de estas decisiones atraviesa diversas disciplinas y perfila la noción expansiva de los principios. Su utilidad para el trabajo, por todo ello, sobrepasa el sentido puramente instrumental y se convierte en un referente ético de inapreciable valor para el trabajo docente.

Una segunda fuente está referida al desarrollo de la jurisprudencia derivada de los tribunales administrativos. Ésta ha sido igualmente un referente de la articulación de los intereses ciudadanos, con el Estado y los particulares. Los temas que recorren este conglomerado son abundantes y cruciales en el proceso de reconstitución del tejido institucional de los últimos años, del desarrollo de una noción de lo público con sentido ciudadano, en el afianzamiento de los servicios básicos y en la definición de los límites del interés privado.

La tercera fuente alude a la jurisprudencia de los tribunales ordinarios. Pese a las dificultades institucionales que afligen al sistema judicial –que deben ser oportunamente valoradas–, sus decisiones son el insumo más directo y cotidiano respecto del significado que adquieren los derechos en la realidad.

Sin duda alguna, tienen un papel importante en esta sede, las resoluciones de los tribunales internacionales. Más allá de su impacto en el Derecho internacional público, estas decisiones inciden en el ordenamiento jurídico como conjunto y son, por esa razón, una fuente versátil para el trabajo de los seminarios de integración.

La elección del caso, más allá del tipo de fuente, debe llevar aparejada una tarea de precisión o fijación de prioridades en el plano temático y argumentativo. Las sentencias en general pueden ser demasiado extensas y el ámbito de sus preocupaciones puede exceder ampliamente el debate de varias horas de un seminario. Por esa razón, el profesor de-

44 / Por citar algunos de los numerosos casos a los que se puede recurrir, recuérdese las sentencias Expediente 0014-2002-AI/TC y Expediente 0014-2003-AI/TC en las cuales el Tribunal se pronuncia para fijar los parámetros de la reforma de la propia Constitución, un problema ciertamente modular en el escenario de un sistema democrático, cuyas consecuencias tienen un impacto fundamental en el ámbito del quehacer legislativo o bien la sentencia EXP. N.º 010-2002-AI/TC a través de la cual el Tribunal declara inconstitucional el sistema penal de emergencia instituido durante el régimen autoritario de la década de los 90'. Otros temas de enorme relevancia en el ámbito de las relaciones laborales y económicas, y en general, en el plano del ejercicio de los derechos fundamentales y la vida institucional del país han sido materia de pronunciamientos del Tribunal Constitucional durante estos últimos cinco años.

berá delimitar entonces el marco de referencia (los argumentos) que los alumnos deben tener presente para enfocar su trabajo de análisis. También es importante para el trabajo de clase el esfuerzo docente orientado a perfilar el sentido interdisciplinario de los casos, es decir, más allá del material o fuente elegida.

El caso, en suma, es una herramienta estratégica para el desarrollo de diversas posibilidades de trabajo práctico y, por lo tanto, de razonamientos. El problema abordado en un proceso cualquiera puede sugerir, como viable, la necesidad de formular documentos de carácter procesal que podrían recrear una demanda o una contestación de demanda, pero también documentos de contenido no procesal como un proyecto de ley, un contrato o un artículo periodístico⁴⁵. Por estas consideraciones, la elección del caso es una labor que debe ser abordada con gran detalle.

El seminario cuenta, además, con el respaldo de un elenco de textos seleccionados. Éstos tienen un carácter instrumental, en otras palabras, no se agotan en su simple conocimiento. A través de su comprensión se busca que el alumno tenga mayores elementos de juicio para leer el caso y proponer o ampliar las líneas argumentativas que le den solución.

La participación en clase supone que deba estar reglamentada por cánones respaldados por algún trabajo escrito –grupal o individual– de carácter crítico. De este modo, las intervenciones serán un factor desencadenante del debate y un aliciente permanente para la participación del resto. La labor del profesor, en este sentido, es fundamental para contribuir a estructurar las piezas del problema, para señalar las distintas vías o disciplinas que se abren a partir de aquel, para orientar y propiciar el debate, así como para sugerir el escenario al que se puede arribar con la toma de posición y la síntesis de cada sesión.

El escenario abierto con los seminarios de integración, tiene como eje de estudio el insumo teórico que resulta de la visión articulada y comprometida en el caso o problema jurídico. Se trata de una estructura conceptual compleja que supera amplia-

mente, en su configuración, la que proviene de la clase tradicional de tipo magistral, pero que va más allá aún del impacto creado por la clase activa. No sólo por la nítida convocatoria a la participación de los estudiantes, que debe venir provista de un respaldo substancial en las lecturas preparadas para ordenar los tópicos materia de debate y de un conocimiento de los hechos y problemas jurídicos involucrados en el caso. Además, debe considerarse como parte del conjunto, la perspectiva interdisciplinaria que sostiene el método de trabajo en clase y que permite una comprensión integral del fenómeno jurídico, por encima de la especialidad— sin que las especificidades de ésta se diluyan—, antes bien buscando que su identidad se lea en el contexto más amplio de los principios constitucionales y su conexión con la dinámica social en la que se producen los hechos⁴⁶.

La identificación de la teoría con el comentario legal y su relación con los conceptos jurídicos resulta entonces insuficiente para enfrentar las demandas metodológicas y conceptuales que surgen del seminario de integración. Sin una toma de posición crítica, frente a la interpretación creada por los tribunales en las decisiones que sostienen al caso de estudio en cada sesión, es probable que el objetivo esperado por el seminario se frustre o sirva para otros fines. Esto último lleva entonces, a considerar un aspecto esencial a los seminarios: la visión del derecho como actividad que resulta de la práctica argumentativa de los operadores⁴⁷. Desde este punto de vista parece claro que el derecho más que un orden coherente se presenta como un escenario complejo de múltiples fuentes que no siempre apuntan en la misma dirección, cada una de ellas viene “impregnada en cada momento histórico con múltiples interpretaciones alternativas, posibilidades y

46 / Incluso para el profesor Marcial Rubio “no se es profesor de contratos o constitucional (ni de tributario o laboral). El profesor, al buscar el aprendizaje de sus alumnos en estas ramas, las vincula al tronco. Estamos seguros que la mayoría de los buenos profesores de Derecho que creen que enseñan una rama, si analizan su trabajo verán que enseñan sistemáticamente, sólo que por diversas razones no han sido plenamente conscientes de ello”. Véase RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En: *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., p. 963.

47 / No extraña la expresión “el derecho es una inusual combinación de lo académico y lo profesional”, pues “la enseñanza del derecho requiere que un profundo conocimiento de la sociología, la historia, la filosofía, la economía y otras materias sea utilizado para indicar, de manera disciplinada, los problemas concretos que surgen del ejercicio del poder de un grupo profesional” En: FISS, Owen M. “El derecho según Yale”. En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 26.

45 / El programa del Seminario de Integración en Derecho Laboral a cargo del profesor Javier Neves Mujica contempla esta posibilidad. En todo caso, la premisa es la caracterización —hecha por el profesor— del escenario laboral del abogado que ejerce en esta materia. “Se ha identificado un conjunto de rubros en los que todo abogado laboralista debe saber desenvolverse, aunque —por cierto— con énfasis distintos, independientemente de la forma de ejercicio profesional que adopte (litigante, consultor, magistrado, investigador, etc.)”. (Silabo del 2006-I)

trayectorias de desarrollo futuro⁴⁸. En otras palabras, desde el enfoque propuesto en teoría, por el seminario de integración es posible construir escenarios de lo jurídico que involucren al estudiante y propicien en él una perspectiva integral del derecho, donde la teoría y la práctica se implican y forman parte de una misma realidad que debe ser internalizada por el estudiante.

Los seminarios de integración o la vuelta al principio: a modo de reflexión final

Como se ha reiterado, la ausencia de referentes del proceso de reforma en la enseñanza más allá de la PUCP, así como la propia fuerza de la cultura legal del formalismo –en cualquiera de sus expresiones– entre los operadores del sistema, pueden haberse constituido en núcleos de resistencia para el cambio, pero al mismo tiempo en factores de continuidad gracias a los cambios introducidos por la reforma. En todo caso, la lógica de la integración en la enseñanza –y la creación de los seminarios de integración en particular–, tuvo como propósito romper ese encadenamiento.

Las condiciones sobre las cuales se gesta la reforma en la enseñanza, en efecto, llevaron consigo cierta carga implosiva que en determinado momento debilitó las estructuras del plan de estudios y se convirtió en un obstáculo infranqueable para el desarrollo de los postulados reformistas. Pero si esto fue posible antes de la introducción del sistema integrado de enseñanza, la puesta en marcha del plan de estudios a partir de 1993 y sucesivamente en el 2001, produjo la expectativa de que los problemas del pasado por fin podrían ser superados. Sin embargo, las condiciones externas no han variado y en cierto sentido se han hecho aún más graves debido al proceso de precarización de la enseñanza legal más allá de la PUCP y como resultado del modelo universitario que emerge del período del autoritarismo de los 90. En ese contexto, la cultura legal de los abogados adhiere aún hoy, las razones más fuertes de su práctica a las coordenadas de un formalismo jurídico⁴⁹ que desarraiga la crítica social del derecho y que se proyec-

ta con diversos matices en el discurso académico del medio.

No debe parecer extraño, por ello, que el ejercicio de la docencia se vea comprometido con esta perspectiva. La enseñanza, después de todo, es un componente básico del campo jurídico, ella reproduce el discurso que sustenta la práctica legal, y se retroalimenta del efecto que el mismo genera en la práctica del derecho. En todo caso, dependerá de la amplitud hacia la crítica que el discurso y la propia actividad docente, sean capaces de proyectar una imagen diferente del derecho y propiciar una práctica comprometida con el ejercicio de los derechos antes que con las formas.

Mientras esto no ocurra, la enseñanza integral del derecho y su desarrollo exhaustivo, a través de los seminarios de integración, podría servir nuevamente para crear condiciones que favorezcan la pervivencia y el retorno de posiciones formalistas, en este caso, invisibilizadas y legitimadas por la idea de la integración. No parece exagerado asumir que esta consideración pueda tener una influencia clave a la hora de medir el carácter exhaustivo de los seminarios de integración.

En efecto, los escenarios posibles son diversos como diversa puede ser la intensidad de la integración en los seminarios. Se trata por cierto de una relación que dependerá del mayor o menor grado de compromiso con el método, respaldada por un soporte de textura moral de lo jurídico, es decir, de valores en clave constitucional que permitan ofrecer una visión articulada de los hechos, reglas y principios, es decir de valores político-morales justificados desde una perspectiva constitucional que sirvan instrumentalmente para orientar el aprendizaje. El carácter exhaustivo de la integración, por el contrario, se adelgazará radicalmente cuando se propugne la idea del método activo como el medio y el fin de la clase, es decir, como instrumento ordenador de la actividad académica para formar abogados, definido instrumentalmente como neutro. Esta visión seguramente apostará al desarrollo de las destrezas para el ejercicio de la profesión en términos presuntamente descontaminados de lo social y político, pero al mismo tiempo dilapidará los valores que justifican la existencia de los seminarios de integración. Para esta visión la idea de la integración tendrá un valor ciertamente instrumental (no moral) para la enseñanza del derecho.

El compromiso docente con la propuesta que involucra la idea del seminario de integración es la

48 / Véase, GORDON, Robert. W. "Conferencia Brendan Brown: La teoría crítica del derecho como método de enseñanza del derecho". En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 155.

49 / En efecto, el ejercicio de la profesión legal se produce de manera tal que "la mayor parte de los clientes no están habilitados para controlar la actuación del profesional que contratan para ocuparse de su caso; a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, el oscuro velo impuesto por el lenguaje y rituales del derecho impide a un lego determinar a ciencia cierta si está recibiendo o no un buen servicio". Véase, PÁSA, Luis. Op. Cit., p. 23.

piedra de toque del modelo. De ello depende que el seminario no se convierta en un taller de aprendizaje de destrezas válidas por sí mismas, que la logística del curso y la falta de un control institucional sobre la actividad docente, hagan posible que se erosione completamente la idea del seminario y la cátedra magistral cumpla nuevamente un papel hegemónico o, finalmente, que la pasividad docente respecto de la función del seminario conviertan a éste en un espacio abierto para la desarticulación, el desconcierto y la incoherencia debido a la falta de preparación metodológica y compromiso sustancial del docente con los valores que el seminario de integración busca representar.

Rogelio Pérez Perdomo

Decano de la Facultad de Estudios
Jurídicos y Políticos
Universidad Metropolitana

Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas

Resumen

La Universidad Metropolitana fue creada en 1970 con propósitos de innovación en la educación superior en Venezuela, especialmente de hacer una educación más emprendedora y vinculada a los negocios. La Escuela de Derecho se creó tres décadas después con un espíritu semejante. El artículo explica la selección de estudiantes y profesores, las innovaciones realizadas en materia de plan de estudios, metodología educativa y resultados iniciales.

*Agradezco al Vicerrector
J.R. Bello por sus
comentarios al borrador
de este trabajo. Sobre la
educación jurídica en
Venezuela puede verse
Torres (2006, 2004, 2002)
y Pérez Perdomo (2006,
1981).*



Abstract

The Universidad Metropolitana (Caracas) was created in 1970 with purposes of innovation in the Venezuelan higher education. From the beginning was perceived as close to business groups and interested in the promotion of entrepreneurship capabilities. The Law School was created three decades later, with a similar spirit. The article explains the selection of professors and students, the innovations in the study plan, on educational methodology and the initial results.

La Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana comenzó a funcionar en Octubre de 2002. Graduó 17 abogados de 2006, pero el mayor número de su primera cohorte será graduado en el 2007. Esta dispersión de sus graduados no es anómala: el currículo es flexible y los estudiantes pueden avanzar en su carrera a distintas velocidades. Los estudiantes tienen también una relativa libertad en la escogencia de los cursos.

El diseño curricular relativamente flexible, la estructura semestral, el régimen de créditos y la exigencia de un trabajo especial de grado, no son usuales en la educación jurídica venezolana. El uso de metodologías que promueven la participación activa de los estudiantes y la educación basada en problemas, casos y simulación son innovadores. La individualización de la educación y la participación en proyectos rompe otras tradiciones en Venezuela. Sin embargo, varios otros rasgos son característicos de la tradición latinoamericana y venezolana: los estudiantes comienzan por estudiar el derecho romano, hay una abundancia de cursos de derecho civil que, en líneas generales, mantiene la distribución del Código Civil. El presente trabajo se propone explicar los rasgos de innovación y de mantenimiento de tradición que caracterizan el plan de estudios de derecho de la Universidad Metropolitana y para ello será ineludible la comparación con la educación jurídica en otras universidades. Por ello se requiere una nota sobre la metodología y la posición del autor.

Para entender mejor la dinámica entre innovación y tradición, este trabajo comparará la educación jurídica en la Universidad Metropolitana con la ofrecida por las escuelas de derecho de la Universidad Central de Venezuela y la Católica Andrés Bello, ambas con prestigio muy positivo en el país. La comparación está basada en el análisis de documentos, especialmente los planes de estudio, y en la "participación observadora" o participación reflexiva del autor. Éste ha tenido responsabilidades en la Universidad Metropolitana, primero como Director de la Escuela de Derecho y luego como Primer Decano de la Facultad de Estudios Jurídicos y Políticos. También es profesor jubilado de la Universidad Central, donde hizo sus estudios de licenciatura y doctorado y donde tuvo funciones importantes. Ha estado vinculado a la Universidad Católica de distintas formas, incluyendo la amistad con las autoridades, profesores y egresados de derecho. La escogencia para la comparación de esas universidades tiene mucho que ver con el hecho que son las que conoce mejor. La neutralidad que requiere la investigación viene dada por la ausencia de propósitos de exaltación o detracción, y por la sostenida investigación y reflexión sobre la educación jurídica que ha producido el hábito de contextualizar y repensar constantemente los proyectos en los cuales ha sido participante. De allí que califiquemos el método de participación reflexiva.

Las universidades mismas son una parte del contexto importante para explicar los rasgos de la educación jurídica que ofrecen, pero también lo es el sistema universitario venezolano. A ese contexto estará dedicada nuestra primera parte. En la segunda parte se hará el análisis de planes de estudio y de currículos en las universidades escogidas para la comparación. La tercera es la de análisis de cómo los profesores y estudiantes de la Universidad Metropolitana viven los esfuerzos innovadores. En la parte conclusiva se analizará los obstáculos encontrados y el futuro previsible de la educación jurídica en el país y, en particular, en la Universidad Metropolitana.

La Universidad Metropolitana y el sistema universitario venezolano

La Universidad Metropolitana

La Universidad Metropolitana fue creada en 1970 por un grupo de empresarios locales que buscaban una alternativa moderna a la educación universitaria que en ese momento se ofrecía en el país. Desde 1975 funciona en el campus que actual-

mente ocupa en el extremo Noreste del área metropolitana de Caracas. Su límite Norte es el parque nacional El Ávila que limita al valle de Caracas. La altura y la cercanía de la montaña hacen que el clima sea más fresco y neblinoso que el del resto de Caracas, la arquitectura es característicamente moderna, con abundancia de ladrillos y vidrio, ángulos agudos y edificaciones de pocos pisos. La jardinería es abundante, con presencia de esculturas modernas. Los auditorios y salones son comunes para toda la Universidad, así que no hay un área que pueda ser identificada como la Escuela de Derecho. Los salones que usa esta escuela son pequeños, con mobiliario modesto pero con instalaciones que facilitan el uso de medios audiovisuales y computadoras.

El tamaño reducido de los salones se debe a que los cursos de derecho están caracterizados como C (máximo 35 estudiantes, mínimo 15) o de tipo U (máximo 15, sin límite mínimo). Esto tiene importancia no sólo por las consecuencias pedagógicas sino porque la matrícula semestral que paga un estudiante varía según la caracterización de las asignaturas y el número de créditos que escoge. La Universidad Metropolitana está entre las más caras del país.

Para la época de su creación existían cuatro universidades en el área metropolitana de Caracas: la Universidad Central de Venezuela, creada en 1724, la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Santa María, ambas privadas, creadas en la década de 1950, y la Universidad Simón Bolívar, creada en 1969. Por ello conviene entender las motivaciones de sus creadores.

En la década de 1960 la Universidad Central de Venezuela había crecido substancialmente y la presencia de grupos estudiantiles vinculados con la extrema izquierda protagonizaban frecuentes manifestaciones violentas. El gobierno señalaba que el campus universitario, y en particular las residencias estudiantiles, eran refugio de guerrilleros izquierdistas. La Universidad Central estuvo así en el centro de la polémica política de esa década. La Universidad Católica Andrés Bello fue en gran medida la beneficiaria de estas dificultades y atrajo un buen número de profesores y estudiantes de la Universidad Central, especialmente en derecho. La Universidad Santa María pronto se consolidó como una universidad masiva, sin pruebas de selección para el ingreso, que llegó a tener más estudiantes de derecho que el resto de las universidades del país

juntas en la década de 1980. Las tres universidades tenían la estructura tradicional de las universidades venezolanas, que es el de una federación de escuelas, cada una con un plan de estudios anual y rígido. La Universidad Central mantuvo su prestigio basado en que se apoyaba en un buen número de profesores a tiempo completo, generalmente formados en buenas universidades del extranjero, a los cuales se les pagaba también por investigar y publicar. Hacia 1985 tenía alrededor de 60 profesores-investigadores a tiempo completo o dedicación exclusiva (Pérez Perdomo, 1985)

Al final de la década de 1950 comenzó en Venezuela el interés por formar un modelo universitario distinto, más cercano al *college* de los Estados Unidos. La idea era la de una estructura universitaria basada en departamentos, con más interacción entre las distintas carreras, con lo cual la figura de la escuela se debilita pero se fortalecen los departamentos. También hay interés en incorporar otras innovaciones educativas consideradas exitosas en los Estados Unidos. Juan Manuel Peñalver fue el principal promotor de esas reformas. Fue el primer rector de la Universidad de Oriente (pública, creada en 1959), que adoptó esas innovaciones. Peñalver fue también Presidente de la Comisión Organizadora de la Universidad Simón Bolívar (1967-68) y Ministro de Educación (1974-77) y desde el Ministerio promovió esas reformas.

La Universidad Metropolitana fue creada por iniciativa de empresarios importantes a la cabeza de los cuales estaba Eugenio Mendoza (1906-1979), el primer Presidente de su Consejo Superior. Mendoza fue uno de los más influyentes hombres de empresa de la época, quien se distinguió por sus ideas avanzadas en materia de responsabilidad social empresarial. Creó fundaciones para la vivienda popular, para la lucha contra la parálisis infantil, la promoción del arte y un programa especialmente exitoso, el Dividendo Voluntario para la Comunidad (Grases, 1997). Mendoza y los empresarios que lo acompañaban conocían bien a los Estados Unidos y no es una sorpresa que la Universidad Metropolitana corresponda a las ideas recientemente incorporadas en el país y que Peñalver haya sido el primer rector de la Universidad Metropolitana (1970-72). Fue creada como una fundación sin fines de lucro, pero además se creó paralelamente la Fundación Universidad Metropolitana, que tiene como misión apoyar a la Universidad. Esa fundación designa la mitad del Consejo Superior, que es un organismo

externo que supervisa la actividad universitaria y designa sus autoridades.

La Universidad Metropolitana se inició con las carreras de ingeniería (mecánica, química, eléctrica), matemáticas y administración. Muy pronto añadió educación pre-escolar e idiomas modernos, y luego ingeniería de producción y de sistemas. Más recientemente, economía empresarial, contaduría, ingeniería de telecomunicaciones, derecho, estudios liberales y psicología. Aunque desde el inicio se pensó como una universidad de excelencia abierta a todas las clases sociales, un sistema riguroso de ingreso y el costo de la matrícula la ha llevado a tener un público de ingresos relativamente altos, muy similar a la Universidad Católica. La perspectiva de los fundadores era claramente formar personas altamente calificadas que pudieran conducir empresas. Los estudios de educación pre-escolar e idiomas eran apropiados para las mujeres de familias del mismo estrato social.

Desde su inicio, hace 36 años, la Universidad Metropolitana ha tenido un recorrido considerablemente exitoso. En la actualidad tiene unos 4.400 estudiantes de pre-grado y unos 2.000 de post-grado. El valor de la matrícula es elevado para patrones venezolanos, pero otorga algunas exoneraciones y ofrece créditos que permite a personas con ingresos relativamente bajos continuar allí sus estudios. Hay programas de matrícula de honor dirigida a atraer buenos estudiantes. También ha acentuado su aspecto innovador. A diferencia de otras universidades, la Metropolitana exige a los estudiantes de todas las carreras la realización de una pasantía que prepara para la vida profesional, y desarrolla un eje de investigación que conduce al trabajo final de grado (comúnmente llamada tesis). También inició hace varios años el programa social, un eje que familiariza a los estudiantes con los problemas sociales del país y los lleva a trabajar en barrios o áreas económicamente deprimidas del país. Este programa está vinculado con una iniciativa de capital social que ha llevado a la Universidad a interesarse en una zona costera muy deprimida (Tacarigua de la Laguna) donde estudiantes y profesores desarrollan iniciativas de educación popular y ayuda en la creación de pequeñas empresas. Este programa se ha transformado recientemente porque se aprobó la Ley de Servicio Comunitario de Estudiantes de Educación Superior que obliga a todas las universidades a tener programas de desarrollo comunitario, aunque con algunos rasgos que

no estaban presentes en el proyecto de la Universidad Metropolitana.

También es característico de la Universidad Metropolitana que los estudiantes de distintas carreras se mezclen en asignaturas comunes como las que forman el Área Inicial (29 créditos) destinada a que los estudiantes compartan ciertas habilidades y conocimientos básicos (computación, inglés, lenguaje, lógica, ética, civilización occidental). Dentro de este grupo está también desarrollo de competencias que junto con proyecto emprendedor es parte de un eje transversal dirigido a desarrollar el espíritu de emprendimiento.

El aprendizaje de inglés tiene un papel importante en la Universidad. Los estudiantes están obligados a alcanzar un nivel bastante bueno conforme a pruebas standard, independientemente de los cursos que aprueben, pero pueden ganar créditos tomando inglés en niveles avanzados. El resultado es que puede recomendarse bibliografía en inglés sin que los estudiantes protesten.

Un estudio realizado entre estudiantes de secundaria por una empresa de opinión mostró que la Universidad Metropolitana tiene una imagen de excelencia, pero que es también percibida como algo "sifrina". Es decir, que sus estudiantes son niños ricos a quienes les importa usar ropas de marca o consumir determinados productos que muestren su status alto. Esto no es fácil de percibir por los profesores, que no somos sifrineros (al menos la mayoría), pues para nosotros los estudiantes visten con blue jeans y zapatos de goma, como todos los estudiantes. En todo caso, el propósito de la Universidad es proveer a los estudiantes con una conciencia social y con un espíritu de emprendimiento, con lo cual sigue en línea con el espíritu original de Eugenio Mendoza, el padre fundador.

A diferencia de la mayor parte de las universidades del país, la Metropolitana no es una federación de facultades sino una estructura considerablemente centralizada. El Rector, el Vicerrector Académico y el Secretario General inciden muy directamente en la vida académica cotidiana y esto tiene consecuencias importantes. Los decanos emplean una parte importante de su tiempo atendiendo a asuntos que conciernen a toda la universidad.

La Universidad Metropolitana no previó crear la carrera de derecho desde su inicio. En la época se consideraba que existían suficientes abogados y que lo importante eran las profesiones más

vinculadas con la industrialización y el desarrollo material del país. De hecho fue política de estado en Venezuela no crear nuevas escuelas de derecho y prácticamente no se crearon en las décadas de 1960, 1970 y 1980. Seguramente también porque los caraqueños de altos ingresos consideraban que la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Central de Venezuela daban una formación aceptable y que, como muchos lo hacían, los graduados podían completar su formación en una buena escuela de derecho en los Estados Unidos o en Europa.

A finales de la década de 1990, dentro de los abogados de negocios y en los dirigentes de la Universidad Metropolitana, hubo un cambio de opinión y se pensó en establecer los estudios jurídicos. La decisión fue polémica y discutida internamente, pero fue decisivo que el número de estudiantes en la universidad comenzara a declinar y se esperara que la carrera de derecho pudiera reversar la tendencia. La idea fue que una oferta más variada podía ayudar a incrementar el número de estudiantes (información recogida en conversaciones informales). El proyecto de estudios jurídicos fue novedoso pero encontró seria oposición en el Núcleo de Decano de Derecho del Consejo Nacional de Universidades que, conforme a la legislación universitaria, debe opinar cuando una universidad propone una nueva carrera en el área respectiva. Esto nos lleva a considerar el papel del sistema universitario venezolano.

El sistema universitario venezolano

El organismo rector de la educación universitaria en Venezuela es el Consejo Nacional de Universidades. Está formado por el Ministro de Educación (o ahora el Ministro de Educación Superior), un número de rectores que representan las universidades públicas y privadas y un número de representantes de profesores, de estudiantes y de determinados organismos públicos. El Consejo Nacional de Universidades funciona con base a organismos de apoyo. Los principales son los núcleos de decanos, que consideran la creación de carreras, escuelas e institutos, y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), un organismo técnico que hace distintos tipos de estudio y lleva la información estadística.

El Núcleo de Decanos puede cumplir varios roles: vigilar la ortodoxia, asegurar un cierto nivel de homogeneidad en las escuelas, o puede también ac-

tuar como un cartel que limita la entrada de nuevos competidores en un área. Por los motivos que fueren, el proyecto original de estudios jurídicos en la Universidad Metropolitana encontró resistencias y debió ser modificado para ajustarse más a la ortodoxia.

El proyecto original focalizaba la carrera en el derecho de los negocios hasta el punto que el título a ser otorgado era el de *abogado corporativo*. La Universidad Metropolitana intentaba mantener una tradición que unos años antes, cuando estableció la carrera de economía, llevó a que la carrera se denominara de *economía empresarial*. A diferencia del Núcleo de Decanos de Economía, el de Derecho no aceptó tal innovación. Consideró que la carrera de derecho debía respetar el listado de asignaturas tradicionales y que el título tenía que ser el de abogado, puro y simple. De hecho, el Núcleo de Decanos tiene desde hace mucho tiempo un listado de dieciséis asignaturas que deben ser enseñadas en todas las escuelas de derecho del país.

Además de controlar el plan de estudios, el Consejo Nacional de Universidades regula las admisiones a las universidades públicas. La OPSU hace una prueba nacional de selección que le permite distribuir los aspirantes a ingresar a las universidades entre distintas instituciones y carreras. Cada estudiante debe indicar tres opciones de carrera y universidad. Dependiendo del resultado de las pruebas de admisión, la OPSU lo asigna a una de ellas o, incluso, a una no escogida. Como las universidades públicas son autónomas y las privadas tienen una autonomía mayor, el resultado es que las universidades públicas tienen un cupo que llenan con los asignados por la OPSU y otro que llenan con sus propias pruebas de selección. Las universidades privadas no se sienten obligadas por la selección de la OPSU, pero la presentación de la prueba nacional de selección es un requisito que todo estudiante debe cumplir si desea realizar estudios universitarios. Se trata de un sistema complejo que trata de hacer compatible el derecho universal a la educación, garantizado tradicionalmente en la constitución, con la autonomía universitaria, que tiene una tradición en el país y que ahora es también un derecho constitucional. Entre las muchas cosas que están cambiando en la Venezuela revolucionaria es el sistema universitario y la autonomía universitaria no es ciertamente un valor para la revolución. El sistema de admisión está siendo discutido y probablemente no saldrá indemne.

También ha cambiado el manejo del sistema universitario. El Ministro de Educación Superior Villegas no reúne regularmente al Consejo Nacional de Universidades. El Ejecutivo ha aprobado un reglamento (conocido por el número 3444) que atribuyó al Viceministro el conocimiento de proyectos de nuevas carreras. El decreto fue impugnado por inconstitucional e ilegal, pero no hay decisión en la materia y es dudoso que ningún juez desee trazar una política gubernamental importante. El hecho es que hay ahora dos maneras para crear nuevas carreras. Una es la vía del Consejo Nacional de Universidades, que sólo ocasionalmente se reúne, y otra vía el Viceministro. Esta última sólo está abierta para los proyectos que le interesen al gobierno. Más adelante veremos la consecuencia que esto ha tenido para la educación jurídica, pues al menos una universidad, la Universidad Rómulo Gallegos, ha optado por la creación de la carrera de derecho vía el Viceministro.

En los actuales momentos la OPSU es un órgano del Ministerio de Educación Superior más que un organismo del Consejo Nacional de Universidades. Siempre ha tenido la función de evaluar las universidades, pero no la ejercía. En estos momentos esto ha cambiado y está solicitando informes y haciendo visitas a las universidades, especialmente a las privadas. Hasta el momento no ha ocurrido nada, pero en el clima de temor que caracteriza la Venezuela de hoy, muchos sospechan que el propósito no es garantizar la calidad de la educación sino el control político de los institutos educativos.

La situación al presente es inestable. Todo hace pensar que si no hay cambios en la orientación política del país, lo cual luce improbable, las universidades públicas que todavía mantienen la autonomía serán en el futuro menos autónomas y que las universidades privadas encontrarán importantes restricciones, en el caso que puedan sobrevivir.

Los planes de estudio y el currículo

El plan de estudios es la primera y más obvia visión del currículo. Es también la más fácil de comparar. En el cuadro que sigue se transcribe el plan de estudio de tres escuelas de derecho de Caracas, bastante distintas entre sí, que usaremos para el análisis de la innovación en la educación jurídica: la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad Metropolitana (UNIMET).

Cuadro 1

Planes de estudio de tres escuelas de derecho en Caracas (Año 2006-2007)

UCV	UCAB	UNIMET
Introducción al derecho	Introducción al derecho	Introducción al derecho
Derecho romano 1	Introducción estudio del hombre	Pensamiento occidental
Derecho constitucional	Derecho civil 1	Introducción a la computación
Economía política	Historia del derecho	Inglés 1
Sociología jurídica	Economía política	Lógica
Derecho civil 1	Lógica jurídica	Derecho de personas
Derecho civil 2	Sociología jurídica	Desarrollo de competencias
Derecho romano 2	Derecho constitucional 1	Ética
Derecho penal 1	Lenguaje comunicación escrita ^o	Inglés 2
Criminología	Oratoria ^o	Argumentación
Derecho internacional público	Derecho romano	Bienes y derechos reales
Derecho civil 3	Derecho constitucional 2	Derecho romano
Derecho penal 2	Derecho civil 2	Derecho constitucional
Derecho administrativo 1	Derecho penal 1	Fundamentos de economía
Práctica jurídica 1	Derecho internacional público	Sociología jurídica
Filosofía del derecho	Seminario	Derecho de obligaciones
Derecho administrativo 2	Teoría general del proceso	Derecho administrativo
Derecho civil 4	Derechos humanos ^o	Derecho internacional público
Derecho mercantil 1	Resolución alternativ conflictos ^o	Derecho mercantil
Derecho del trabajo	Derecho civil 3	Filosofía del derecho
Derecho procesal civil 1	Derecho penal 2	Responsabilidad civil
Seminario	Derecho administrativo 1	Derecho penal
Práctica jurídica 2	Prácticas nivel 1	Derecho procesal
Derecho procesal civil 2	Filosofía del derecho	Derecho del trabajo
Derecho procesal penal	Derecho procesal civil 1	Ética de negocios y del derecho
Derecho internacional privado	Seminario	Proyecto emprendedor
Finanzas	Derecho del trabajo 1	Contratación
Derecho mercantil 2	Argumentación jurídica ^o	Derecho penal de los negocios
Práctica jurídica 3	Electiva ^o	Derecho tributario
	Derecho civil 4	Derecho colectivo del trabajo
	Derecho administrativo 2	Derecho comparado
	Derecho del trabajo 2	Derecho internacional privado
	Prácticas nivel 2	Derechos humanos
	Derecho financiero	Medios alt resolución conflictos
	Derecho mercantil 1	
	Criminología	Electivas (12 asignaturas)

	Teoría general de la prueba	
	Electiva°	Servicio comunitario 1
	Derecho civil 5	Servicio comunitario 2
	Derecho procesal penal	Pasantía
	Derecho internacional privado	Taller de trabajo final
	Derecho mercantil 2	Trabajo final
	D. procesal constitucional y adm	
	Derecho procesal civil 2	
	Prácticas nivel 3	
	Deontología jurídica°	
	Taller°	

FUENTE: Páginas web de las universidades

OBSERVACIONES: El subrayado indica la última asignatura indicada para un período académico. En UCV todas las asignaturas son anuales. En la UCAB, todas las asignaturas son anuales salvo las indicadas con el signo °. En la UNIMET todas las asignaturas son semestrales

La visión de conjunto muestra tanto un número de asignaturas comunes como una parte variable importante. La colocación lado a lado de los planes de estudio permite una comparación más fácil entre la Universidad Central y la Católica que con la Metropolitana. Una de las razones es que la Metropolitana exige adicionalmente 35 créditos (de los 164 del plan de estudios de derecho) que son electivos que no pueden ser listados por tener una gran variedad. Veinte créditos (aproximadamente 7 asignaturas) son en el área de formación general y básica, no directamente relacionadas con derecho. Naturalmente los estudiantes de derecho generalmente se interesan en asignaturas que pueden resultar útiles, como retórica y persuasión (ofrecida por el Departamento de Estudios Jurídicos) y de lenguaje y escritura (ofrecidas por el Departamento de Humanidades). Pero los estudiantes pueden obtener estos créditos con dibujo fantástico, deportes, literatura medieval, filosofía contemporánea o economía del petróleo. Quince electivas (5 asignaturas) están en el área de formación profesional y están agrupadas en diplomados que proveen una cierta especialización. Así hay diplomados en derecho privado, derecho público, derecho procesal y litigio, y en estudios jurídicos internacionales. Pero también son válidos para derecho el diplomado en administración y gerencia y el de estudios políticos y ciudadanía. Por otra parte, la pasantía y el trabajo final, de 6 créditos cada uno, son tutoriales, lo cual lleva el número de créditos electivos a 47. En otras palabras, el currículo de la Universidad Metropolitana está considerablemente individualizado y no puede

ser reflejado adecuadamente en un listado de asignaturas.

El plan de estudios de la Universidad Central tuvo tradicionalmente un papel de referencia para las demás universidades e internamente ha habido varios intentos de reforma que encontraron serias resistencias entre los propios profesores. Esto hace que el plan de estudios sea muy similar al de hace 50 años. La Universidad Católica comenzó en la década de 1950 con un plan de estudios muy cercano al de la Universidad Central, pero ha ido cambiando con el tiempo, en sucesivas reformas. La Universidad Metropolitana comenzó con un plan diferente al tradicional y ha hecho pequeños cambios al plan de estudios desde que se inició en 2002. Los planes de estudio del cuadro 1 reflejan los ajustes que la Universidad Católica y la Metropolitana hicieron en 2005 y 2006. El cuadro reproduce los planes de estudio que encontraría un estudiante que proyecte comenzar sus estudios en el año 2006-2007.

El plan de estudios de la Universidad Central ofrece un total de 29 asignaturas. De ellas, tres son "prácticas" y veintiséis "teóricas". Las asignaturas prácticas surgieron en la década de 1950 como un intento de incorporar el método de casos y, a la vez, familiarizar al estudiante con la práctica del derecho. Originariamente eran complementarias de asignaturas como derecho civil, derecho penal y derecho procesal. Ante la percepción de la inutilidad de usar casos y la incomodidad de los profesores para hacerlo, generalmente se convirtieron en otras clases magistrales donde se veían los temas que no habría tiempo de ver en las clases teóricas. En la década de 1970 se

decidió consolidar las prácticas como asignaturas separadas y en cada nivel se hacían cosas distintas, dependiendo mucho de la vocación del profesor. En unas prácticas se visitaban tribunales o el congreso, en otras se redactaba documentos, se discutía casos o se simulaba juicios. En Práctica 3 una opción era la Clínica Jurídica, que fue así una asignatura electiva anual.

La Universidad Católica ofrece un total de 47 asignaturas, de las cuales 9 son semestrales. El plan de estudios comporta también 3 niveles de práctica. La transformación fue similar a las de la Universidad Central, salvo que hace uno o dos años, la Católica hizo obligatoria la clínica jurídica por un semestre, como parte de la Práctica 3. La mitad de los estudiantes del último año hace clínica jurídica mientras la otra mitad hace juicio simulado.

Las asignaturas “teóricas” en la Universidad Central y en la Católica son tradicionalmente enseñadas con clases del profesor. Hasta la década de 1960 era frecuente que los estudiantes tomaran notas o apuntes. Para combatir el vicio del “apuntismo”, que hacía especialmente pesadas las clases, se estimuló a que los profesores escribieran manuales. La producción ha sido abundante, pues realmente no se requiere demasiado esfuerzo en escribir un manual que realmente es la versión escrita de una clase. Por sus propósitos, los manuales normalmente no tienen un aparato crítico, pero algunos, por su claridad y buena organización, han tenido un éxito enorme y alcanzado muchas ediciones.

Las asignaturas teóricas generalmente tienen como eje un código o ley importante. Ese es el caso de 16 de las 26 asignaturas teóricas en la Universidad Central (derecho constitucional, civil, penal, mercantil, procesal civil, procesal penal, del trabajo, administrativo, derecho internacional privado). Normalmente se asocia estas asignaturas con el derecho positivo y, efectivamente, están dirigidas a explicar y hacer que los estudiantes entiendan y memoricen principios y reglas que se consideran muy importantes. Estas asignaturas han pasado a ser 20 en la Universidad Católica. Tradicionalmente estas asignaturas se han enseñado con clase del profesor o clase magistral en ambas universidades.

También ha habido un reacomodo en asignaturas vinculadas al derecho, pero destinadas más a darle un contexto a éste. La tradición representada por la Universidad Central incluye derecho romano, sociología jurídica, economía y filosofía del derecho. La Universidad Católica redujo a un año el derecho

romano pero incluyó una asignatura anual de historia del derecho, argumentación, resolución alternativa de conflictos. Esta materia, junto con derechos humanos puede tener en realidad dos enfoques: uno más vinculado al derecho positivo y otro más culturalista. Obviamente dependerá del profesor el enfoque de la asignatura. La Católica ha incluido asignaturas más generales, como introducción al estudio del hombre, lógica y asignaturas dirigidas a la obtención de destrezas como lenguaje y comunicación escrita y oratoria.

El plan de estudios de la Universidad Metropolitana ofrece 14 asignaturas “teóricas” semestrales relacionadas con el derecho positivo que todos los estudiantes deben tomar (obligatorias). Esto claramente muestra que el acento de la Universidad Metropolitana no está en que los alumnos retengan reglas de derecho. El enfoque está más bien en la conformación de capacidades para hacer y en la formación de actitudes y valores. La transmisión de conocimientos es un objetivo posible y central en varias asignaturas, pero otras pueden estar más dirigidas a que el estudiante aprenda a negociar, a investigar, a contextualizar el derecho, a escribir (ver objetivos conductuales en anexo 1). Los propósitos de cada asignatura están relacionados con la opción en la metodología. La insistencia es que los profesores limiten la clase magistral como método educativo y no centren la actividad de clase en explicación de la legislación o de manuales. Se insiste en que usen casos y problemas como instrumentos de estudio, que pidan que los estudiantes investiguen y escriban o que defiendan posiciones en situación de simulación. Estas metodologías están dirigidas a formar capacidades, a estimular los hábitos de planteamiento y resolución de problemas y razonamientos coherentes. La Metropolitana postula que un abogado que conozca más reglas de derecho no es necesariamente un mejor abogado. Es mejor profesional del derecho si tiene la comprensión de los principios fundamentales, el lenguaje especializado básico, la capacidad de plantear problemas jurídicos a partir de situaciones reales y la capacidad para buscar e interpretar adecuadamente la información pertinente. Es mejor si ha hecho suyos los valores del derecho, si entiende los problemas de convivencia en una sociedad compleja y desigual y los puede relacionar con el papel que los profesionales del derecho pueden tener para el mejor funcionamiento de esa sociedad.

Todo esto puede parecer demasiado abstracto y tal vez deba responder la pregunta de “¿cómo se

come eso?”, para usar una expresión frecuente en Venezuela. Un ejemplo, es la asignatura sociología del derecho. Los profesores están conscientes que además de explorar ciertas nociones básicas como la eficacia del derecho o el acceso a la justicia y temas como el de la profesión de abogado, el objetivo de la asignatura es aprender a usar ciertos instrumentos básicos de investigación y aplicarlos al análisis del derecho en su contexto social. Para mí fue una enorme satisfacción encargarme de un curso que estaba a punto de terminar porque su profesora tuvo que atender las obligaciones de una beca para hacer su doctorado fuera del país. Había varios trabajos memorables. Recuerdo en particular uno en el cual dos estudiantes habían investigado los arreglos jurídico-económicos de los comerciantes informales (buhoneros) en Caracas. Ahora leyendo el trabajo final de grado de otras dos estudiantes que analizaron la implantación de la justicia de paz en un municipio de Caracas estoy convencido que un número de nuestros graduados realmente aprendieron a investigar, es decir, a plantearse problemas, buscar información y procesarla con el mayor rigor que permite los medios limitados que un estudiante dispone.

Esto no significa que la educación jurídica en la Universidad Metropolitana ha descuidado que los estudiantes conozcan el derecho. Consideramos importante que los estudiantes conozcan los principios y reglas fundamentales, tengan el lenguaje apropiado y manejen los textos legales. Si están interesados en profundizar aspectos del derecho tienen la oportunidad de hacerlo en las cinco asignaturas electivas del área profesional. Pueden tomar asignaturas relativamente tradicionales, como derecho de sucesiones, derecho procesal penal, o no tradicionales, como constitución y proceso, organizaciones internacionales y análisis económico del derecho. Pueden tomar asignaturas con otros desafíos intelectuales, como derecho del comercio electrónico o introducción al derecho de los Estados Unidos. O si prefiere, puede tomar materias sin relación con el derecho pero que le pueden ser útiles ocupacional o intelectualmente. Así puede tomar mercadeo o finanzas, o partidos políticos. Si toma todas las asignaturas dentro de un área obtendrá un diplomado que mostrará su fortaleza en esa área, pero puede preferir hacerse un menú diferente pues el requerimiento es tomar cinco asignaturas de formación profesional especializada. No se requiere que las tome dentro de un área. Los diplomados son en estudios jurídicos internacionales,

derecho procesal y litigio, derecho privado, derecho público, pero son válidos para derecho los diplomados en administración y gerencia, y en política y ciudadanía. La oferta de la Metropolitana implica que el estudiante no será expulsado de la Escuela de Derecho cuando obtenga su título. Podrá continuar, tomando otras asignaturas a las que tal vez no les dio importancia en un momento determinado pero que su desarrollo profesional lo llevó a revalorizar posteriormente. El diseño curricular supone que todos abogados no tienen que saber lo mismo. Otra consecuencia es que la Escuela del Derecho no expulsa al estudiante cuando se gradúa. Algunos se quedan para completar las asignaturas de un diplomado. El cuadro 2 contiene las materias electivas agrupadas por diplomados (o concentraciones).

Cuadro 2

Diplomados en el área jurídica en la Universidad Metropolitana

ESTUDIOS JURÍDICOS INTERNACIONALES	DERECHO PROCESAL Y LITIGIO
Derecho económico internacional	Constitución y proceso
Organizaciones internacionales	Pruebas
Introducción al derecho de los Estados Unidos	La sentencia y sus vicios
Tópicos avanzados de derecho internacional	Derecho procesal penal
Simulación de juicio internacional	Procedimientos especiales
Derecho y sociedad en América Latina	Medidas cautelares
DERECHO PRIVADO	DERECHO REGULATORIO
Derecho de familia	Derecho de la propiedad intelectual
Tópicos avanzados de derecho mercantil	Derecho del ambiente
Derecho de sucesiones	Derecho de las telecomunicaciones
Derecho del comercio electrónico	Derecho de hidrocarburos y gas
Análisis económico del derecho	Tópicos avanzados de derecho administrativo
	Tópicos avanzados de derecho tributario

FUENTE: www.unimet.edu.ve

En las materias de contexto hay mucho en común entre las tres universidades. Materias como derecho romano, sociología jurídica, filosofía del derecho y economía se repiten en los planes de estudio, en parte porque así es exigido por el Consejo Nacional de Universidades. La Católica y la Metropolitana han introducido derechos humanos y medios alternativos de solución de conflictos como asignaturas obligatorias. La Católica ha incluido introducción al estudio del hombre e historia del derecho. La Metropolitana ha incorporado pensamiento occidental y derecho

comparado. La diferencia es más de orientación. La Metropolitana está más orientada a la actividad emprendedora, a los negocios y a lo internacional. Mientras la Católica le da especial importancia al derecho constitucional y al procesal. Para apreciar la diferencia nótese que la Católica tiene dos asignaturas anuales de derecho penal, siendo derecho penal 2 o derecho penal especial la explicación detallada de los principales delitos. La Metropolitana tiene dos asignaturas semestrales y una de ellos es derecho penal de los negocios. La Católica exige deontología jurídica (ética profesional), la Metropolitana exige ética de los negocios y del derecho.

Un tema de interés para mostrar la innovación y las distintas orientaciones en la educación jurídica venezolana es la clínica jurídica. Nació como actividad voluntaria en la década de 1960 en la Universidad Central y en la Católica, gracias a la iniciativa de los profesores Santana Mujica, Quintero y Olasso. La Central y luego la Católica la hicieron una asignatura electiva. En el plan de estudios de la Metropolitana se previó desde su inicio como obligatoria. En 2005, la Asamblea Nacional hizo obligatorio a partir de 2006 el servicio comunitario de los estudiantes universitarios (Ley de Servicio Comunitario de los Estudiantes de Educación Superior). En la Católica y la Central, la participación en la clínica jurídica será la manera como los estudiantes prestarán el servicio comunitario. La Universidad Metropolitana creó primero un servicio de resolución de conflictos, donde los estudiantes hacían la clínica jurídica, incluyendo actividades de mediación y de educación jurídica popular. Para adaptarse a la nueva legislación, la Metropolitana eliminó la clínica jurídica como asignatura, pero consolidó el servicio de resolución de conflictos como proyecto de servicio comunitario. La mayor parte de los estudiantes de derecho harán su servicio comunitario en dicho proyecto, pero pueden hacerlo también en otros proyectos, ayudando con sus capacidades legales o en cualquier otra capacidad. Esto debería permitir mucho más interacción entre estudiantes de distintas carreras y evitar que la clínica jurídica sea simplemente asistencia jurídica para pobres. Por supuesto, es demasiado temprano para saber si la experiencia resultará un éxito o un fracaso. Cualquier innovación implica un riesgo de fracaso y sólo la evaluación cuidadosa mostrará cuál opción resulta más enriquecedora en la formación de un abogado.

Se podría insistir en las diferencias en los planes de estudio de derecho en estas universidades. También se podría explorar más la diferencia en los

currículos explícitos, pero no creemos útil ir más a detalles. Las tres buscan formar buenos abogados en sentido amplio. Pero hay otros elementos del currículo que no están explícitos en el plan de estudio, que no son fáciles de percibir y que tienen que ver con aspectos más contextuales y sociales. Por ejemplo, la Universidad Central ha estado en la polémica y las luchas políticas. La mayor parte de los estudiantes de derecho aunque no sean explícitamente participantes en esas luchas están familiarizados con el significado de la política y relacionados con sus actores. De allí que mucho de la dirigencia política del país haya salido de la Universidad Central, así como jueces y magistrados supremos. En cambio, la Católica ha estado más aislada de la política e imperceptiblemente esto determina otra vocación. Por ello ha producido la mayor parte de los abogados de negocios de Caracas, pero escasos jueces, magistrados y altos funcionarios del estado. Estos aspectos invisibles del currículo también deben preocupar a quienes tengan la responsabilidad de dirigir escuelas y facultades. En la Católica y en la Metropolitana hay esfuerzos por sensibilizar a sus estudiantes en los derechos humanos y en los valores del estado de derecho. Ahora vemos que se han comenzado a interesar en política y a participar en demostraciones públicas. Pero no sabemos si atribuir tales cambios a los planes de estudio o a la complicada situación política que vive el país.

Las similitudes pueden apreciarse más si comparamos los planes de estudio analizados con la carrera de derecho más reciente, aprobada en una de las universidades controladas por el gobierno¹, que claramente tiene una orientación diferente.

Como puede apreciarse se trata de un plan de estudios anual y rígido, pero con un contenido completamente distinto. No he podido localizar las publicaciones de las autoridades y profesores de esta escuela. Por esto es difícil saber la relación de este plan de estudios con líneas de investigación o con reflexiones teóricas previas. Llama la atención que

1 / Aunque en Venezuela todas las universidades públicas son autónomas hay universidades experimentales que pueden tener una estructura distinta a la prevista en la Ley de Universidades y se rigen por un estatuto específico. En ese estatuto generalmente se prevé que las autoridades rectorales serán designadas por el Ministro de Educación. En las universidades no experimentales las autoridades rectorales son electas por los profesores ordinarios, un número de estudiantes que guarda relación con el de profesores y pequeñas representaciones de otros sectores. Los partidarios del Presidente Chávez no han logrado tener el control de las universidades que eligen sus autoridades y esto ha sido fuente de graves tensiones. En las universidades experimentales no se ofrecía la carrera de derecho. Recientemente se aprobó la carrera también en la Universidad Experimental Ezequiel Zamora y en la Universidad Bolivariana, pero en sus respectivas páginas web no aparece el plan de estudios correspondiente.

Cuadro 3

Plan de estudios de derecho de la Universidad Experimental Rómulo Gallegos (2006)

Primer año	Segundo año
Proyecto comunitario socio jurídico	Proyecto comunitario socio jurídico
Doctrina política bolivariana 1	Doctrina política bolivariana 2
Técnicas de investigación y lógica jurídica	Principio constitucional y comparado
Introducción al derecho	Estudio jurídico conductual
Clínicas jurídicas	Ideología y doctrina del derecho
	Clínicas jurídicas

Tercer año	Cuarto año
Proyecto comunitario socio jurídico	Proyecto comunitario socio jurídico
Ordenamiento normativo en la regulación de las relaciones privadas 1	Ordenamiento normativo en la regulación de las relaciones privadas 2
Derecho a la protección ciudadana 1	Procedimental del derecho
Protección y garantía familiar	Derecho especial y garantía internacional
Iniciación a los aspectos procedimentales	Orientación profesional
Clínicas jurídicas	Clínicas jurídicas

Quinto año
Proyecto comunitario socio jurídico
Aspectos jurídicos del desarrollo endógeno
Protección jurídica de las sociedades mercantiles
Garantías procedimentales
Orientación profesional
Clínicas jurídicas

Fuente: www.unerg.edu.ve

los ejes que recorren toda la carrera son “proyecto comunitario socio jurídico” y “clínicas jurídicas”, lo que sugiere que los estudiantes aprenderán involucrándose en actividades muy prácticas desde el primer día. También que los estudiantes saldrán muy fuertes en la doctrina política bolivariana, que es la doctrina de la revolución que vivimos actualmente.

Probablemente, en la perspectiva de este diseño, en la Universidad Central, la Católica y la Metropolitana los estudiantes dedican demasiado tiempo al derecho tradicional y se forman para servir intereses individuales, en reclamar derechos individuales. Esto muestra que los abogados de las tres universidades que analizamos, a pesar de sus diferencias, tienen y tendrán un lenguaje que les permite comunicarse y compartirán determinados valores. Quienes se formen en la carrera de derecho de la

Universidad Rómulo Gallegos recibirá el título de abogados, pero sus competencias probablemente van a ser muy diferentes. Es dudoso que vayan a tener el mismo lenguaje y los mismos valores que los otros abogados.

Los profesores y los estudiantes

Los profesores

La primera cohorte de estudiantes de derecho en la Universidad Metropolitana fue recibida en octubre de 2002. Los estudios jurídicos habían comenzado antes con un curso de especialización en derecho corporativo. El coordinador de dicho curso, Henrique Meier (Ministro de Justicia por varios años en la década de 1990) era el Director de la Escuela para ese inicio de actividades.

Para el momento del inicio de actividades no había profesores a tiempo completo adscritos a la Escuela de Derecho ni se había constituido el Departamento de Estudios Jurídicos. Esta aparente falta de previsión puede explicarse por los difíciles momentos que atravesaba el país y la misma universidad. El año 2002 fue de intensa inestabilidad política. En abril de ese año el Presidente Chávez fue depuesto por 48 horas, posteriormente las manifestaciones se sucedían unas a otras y en diciembre de ese año se inició una huelga general particularmente intensa en materia petrolera. La exportación de petróleo prácticamente se detuvo. Durante ese año y el siguiente, un número importante de familias decidió abandonar el país y el ingreso en varios estratos sociales (incluyendo medios y altos) disminuyó substancialmente. El número de estudiantes inscritos en las universidades privadas decreció. La Universidad Metropolitana no escapó al ambiente general de sacudimiento. El comienzo de los estudios jurídicos había tenido sus propios sacudimientos. Meier era en realidad el tercer Director de Escuela de Derecho designado en un tiempo bastante breve. En tales circunstancias era impensable que se hubiera planteado una etapa preparatoria al estilo de la realizada por el CIDE y la Fundação Getulio Vargas, que eran escuelas de derecho que se iniciaban en la misma época.

En mayo de 2003 fui designado Director de la Escuela con el encargo de proponer la creación de la Facultad de Estudios Jurídicos y Políticos. En noviembre de 2003 el Consejo Nacional de Universidades aceptó la propuesta de creación de la Facultad, con dos escuelas (Derecho y Estudios Liberales) y tres departamentos (Estudios Jurídicos, Estudios Políticos y Estudios Internacionales). Esa es la estructura actual, a la cual se le ha agregado el Centro de Estudios de Gobierno y hay el acuerdo de agregar el Centro de Estudios Estratégicos y de Relaciones Internacionales, un organismo independiente pero que funciona dentro de la Universidad. Está previsto igualmente el Observatorio Venezolano de la Justicia o al menos un grupo de investigación en justicia y cultura jurídica en Venezuela. Estos centros están más dirigidos a promover la investigación aplicada.

Cuando me integré a la Universidad Metropolitana entré en contacto con sus profesores, entre los cuales había varios que conocía. En particular, estaba René Molina, quien había participado en los esfuerzos de renovar los estudios jurídicos dentro de la Universidad Central mencionados antes. En 2004,

a pocos meses de mi designación como decano, Molina pasó a la dirección de la escuela y cierto tiempo después se designó a Miriam Rodríguez, también de la Universidad Central, como Jefe de Departamento de Estudios Jurídicos.

En Venezuela, las universidades públicas están obligadas a realizar concursos públicos para el ingreso de los profesores. La Universidad Central tiene una regulación que conduce al concurso de oposición, unos exámenes públicos que responden a un ritual detallado aterrador para quienes aspiran a ingresar. En el pasado, existía también la política de enviar los jóvenes graduados que se hubieran distinguido más en los estudios a hacer estudios de postgrado en buenas universidades de Europa o los Estados Unidos. La expectativa es que estos postgraduados, después de ocupar interina o provisoriamente una cátedra por unos pocos años, se sometieran a la oposición. En ella debían competir con cualquier persona interesada en ocupar la cátedra. Los resultados fueron mixtos. Por una parte, ha contado con una buena planta de profesores, incluyendo un número significativo de profesores a tiempo completo, pero como los profesores tienen una especie de propiedad sobre sus cátedras cualquier pequeño cambio en el plan de estudios es una tarea titánica. Los esfuerzos de cambio en la metodología educativa han sido producto de iniciativas individuales de profesores que generalmente han encontrado el rechazo de la mayoría. En buena parte, esto explica la permanencia que ha tenido el plan de estudios en la Central y el carácter educativamente conservador de esta universidad. Además, como el concurso es una forma compleja, que da mucho trabajo a las autoridades y profesores establecidos y atemoriza a quienes desean ingresar, muchos profesores se quedan en la categoría de provisorios.

Las universidades privadas siguen regímenes más informales para la selección de los profesores. Como tradicionalmente son profesores pagados por horas de clase, se prefieren profesionales con cierta experiencia y prestigio. La Escuela de Derecho de la Católica ha incorporado varios profesores a tiempo completo en los últimos años. La Universidad Metropolitana tiene un buen número de profesores a tiempo completo, pero en su estructura no están adscritos a las escuelas sino a los departamentos. El Departamento de Estudios Jurídicos tiene cuatro profesores a tiempo completo, el de Estudios Políticos tiene otros cuatro y el de Estudios Internacionales tiene dos. Hay también profesores a tiempo comple-

to en departamentos como Economía y Humanidades que hacen docencia en asignaturas importantes del plan de estudios de derecho.

Como la Universidad Metropolitana está configurada por departamentos, la iniciativa de contratación de profesores la tienen los jefes de departamento. Los directores de escuela solicitan profesores a los jefes de departamento y, como tienen la responsabilidad frente a los estudiantes, ejercen un control sobre la orientación y calidad de la educación. El decano actúa como una instancia de control sobre los departamentos y las escuelas. El decano debe consultar las designaciones, promociones y cambios de dedicación con el vicerrector académico. Esto generalmente produce un clima de consultas, de sucesivas revisiones de las credenciales de un profesor para su designación y de evaluación de lo que los profesores hacen. Generalmente el sistema funciona bien, sin demasiado ruido y con buenos resultados, pero no está exento de tensiones. Los casos más complicados ocurren cuando un director de escuela tiene quejas sobre un profesor y el jefe de departamento pertenece a una facultad distinta. Esto puede llegar a producir reuniones entre dos decanos, con la presencia de los jefes de departamento y directores de escuela involucrados, donde se ventilan las dificultades.

La política del Departamento de Estudios Jurídicos, que se creó poco después de la Escuela de Derecho, ha sido contratar profesores con postgrados y publicaciones académicas, o al menos con uno de esos requisitos, y con experiencia innovadora o voluntad de innovar en la educación. Un buen número de estos profesores ya enseñaban en la Universidad Central o en la Católica. Se contrató también a varios abogados con maestría en los Estados Unidos que estaban familiarizados con métodos de casos y problemas y deseaban utilizarlos como profesores. Hay una inducción, en la cual se ofrece todo el apoyo para que realicen innovación en la Metropolitana.

En la Metropolitana las asignaturas usuales de derecho tienen cuatro horas académicas de clase a la semana. En realidad esto significa 180 minutos, pues las horas académicas (pensadas para las clases magistrales) son de 45 minutos, con 15 de receso. Al ponerlas juntas en un solo bloque (y una sola sesión a la semana) se hizo físicamente muy difícil que los profesores utilizaran la clase magistral como método central o único y se los estimuló y apoyó a buscar alternativas.

La política de estas largas sesiones de clases encontró inicialmente resistencia entre los estudiantes y varios profesores, pero lentamente se hizo parte de la cultura de la Escuela de Derecho. En 2005 las autoridades centrales de la Universidad decidieron modificar los horarios de toda la Universidad y establecer bloques de dos horas académicas (90 minutos) con 15 minutos de receso. Como los estudiantes deben tomar asignaturas fuera de las ofrecidas en una carrera (de hecho cerca de la mitad de las asignaturas del plan de estudio de derecho no son ofrecidas por el Departamento de Estudios Jurídicos), los bloques horarios de cuatro horas fueron puestos en discusión. La consulta a los profesores de derecho mostró que todos los que respondieron la consulta usan métodos distintos a la clase magistral y que la actividad en el aula es participativa, pero los profesores se mostraron divididos respecto a sus preferencias horarios. Once consideraron que para la metodología que utilizan, poder disponer de bloques de cuatro horas académicas era indispensable o muy conveniente, seis consideraron preferible los bloques de dos horas académicas y cuatro no vieron diferencia (Respuestas a una carta del Decano en mayo 2006). Como no había una mayoría suficientemente fuerte, la Escuela de Derecho debió ceder, pero como hay el peligro de perder algunos profesores importantes, las autoridades centrales permitirán bloques de cuatro horas en circunstancias especiales. La solución ha sido un típico compromiso y sólo sabremos en el futuro cuáles serán los resultados prácticos.

La Universidad Metropolitana paga salarios relativamente bajos a los profesores, como es usual en todas las universidades del país, pero trata de compensar con bonos de productividad y premios o bonos por publicaciones y presentación de trabajos en reuniones académicas. También tiene políticas de financiar investigaciones. Como además la política de contratación en los departamentos de Estudios Jurídicos, Estudios Internacionales y Estudios Políticos da mucha importancia a las publicaciones, puede suponerse que sus profesores tienen una producción más abundante en libros y artículos que la de otras escuelas del derecho del país. Ésta es una mera hipótesis porque no se ha hecho un estudio sobre la productividad de los profesores del derecho.

¿Qué atrae a las personas con las características indicadas para incorporarse como profesores a la Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana? La gratificación económica es modesta, tanto para los profesores a tiempo completo como para quienes

se paga por horas de clase. El atractivo tal vez esté en el prestigio de la Universidad Metropolitana, que es reconocida como una institución seria e innovadora y, sobre todo, en el apoyo para la innovación. Sin embargo, hay conciencia que las bases son frágiles y sólo contando con un buen número de profesores a tiempo completo razonablemente bien pagados los estudios jurídicos podrán consolidarse con un alto patrón de calidad.

Los estudiantes

En la Universidad Metropolitana los estudiantes son admitidos por un sistema general que incluye un examen de admisión y una valoración de sus calificaciones de secundaria. Los estudiantes con una carrera universitaria previa, una experiencia laboral o que vienen de otra universidad, tienen un sistema especial de admisión. Las pruebas de admisión no diferencian entre los estudiantes que aspiran a distintas carreras. Son similares para quienes aspiran a estudiar derecho como para quienes aspiran a estudiar ingeniería. Una vez admitidos, los estudiantes pueden cambiarse de carrera con relativa facilidad, pues hay asignaturas comunes. En ese sentido los estudiantes son de la Universidad Metropolitana y no son de una escuela o de otra.

La prueba de admisión básicamente evalúa las capacidades numéricas, de lenguaje y de razonamiento. Los exámenes de admisión conducen a la clasificación de los estudiantes en cuatro grupos. El grupo A es admitido directamente, el grupo D no es admitido. Los grupos B y C son admitidos a un curso de admisión en donde deben mejorar ciertas capacidades antes de ser admitidos plenamente. Los estudiantes pueden ser sometidos a períodos de prueba y ser excluidos en cualquier momento de la carrera que han escogido si caen por debajo de cierto nivel académico. Estas exclusiones no son numerosas y generalmente se producen en los primeros semestres.

Debido a la matrícula elevada para lo usual en las universidades privadas venezolanas no hay duda que hay una cierta homogeneidad social de los estudiantes. La Universidad Metropolitana hace un esfuerzo importante en atraer a buenos estudiantes de familias de bajos ingresos, ofreciendo un pequeño número de matrículas de honor y de créditos. En la práctica sólo logra atraer un número pequeño en este sector que usualmente viene de los colegios de Fé y Alegría, una asociación católica que tiene numerosos institutos educativos caracterizados por su buen nivel académico en zonas de bajos ingresos.

En Venezuela, donde hay una tradición de educación pública gratuita en todos los niveles, incluido el universitario, no es fácil atraer a personas dispuestas a hacer un esfuerzo especial o endeudarse para lograr una educación universitaria de calidad.

El resultado de las políticas de admisión y de la matrícula alta hace de la Universidad Metropolitana una universidad bastante pequeña. En 2001-2002, el año anterior al inicio de la carrera de derecho, la Universidad contaba con 3.973 estudiantes. En octubre de 2002 se incorporaron 135 estudiantes de derecho, pero la matrícula total cayó a 3942. En realidad, no sabemos con exactitud cuántos estudiantes tenemos en derecho sino cuántos alumnos se inscriben en la asignatura introducción al derecho y en asignaturas que consideramos marcadoras para otros períodos. En los años sucesivos se han incorporado 99 (en el 2003-04), 112 (en 2004-05) y 106 (en 2005-06). A este número habría que agregar unos veinte estudiantes que se han transferido de otras universidades y a quienes se les ha reconocido la asignatura introducción al derecho. Estimando que algunos estudiantes pueden haberse cambiado de carrera o salido de la Universidad, puede considerarse que hay unos cuatrocientos estudiantes en julio del 2006 y que la cifra para octubre de 2006 puede ser de 450. Esto hace aproximadamente el 10 por ciento de los estudiantes de la Universidad y el 1 por ciento de los estudiantes de derecho del país. Dado el patrón de admisiones no se espera subidas bruscas y, si otras circunstancias no cambian, ésta podría ser una cifra relativamente estable. Sin embargo, aun cuando la Universidad puede controlar el número de estudiantes no puede controlar ese número por carrera. De todas maneras, nada es más difícil que hacer predicciones en la Venezuela del presente.

La Metropolitana ofrece a los estudiantes varias vías para que puedan expresar sus preocupaciones o quejas: la comunicación directa con las autoridades de la escuela, los consejos de estudiantes, la representación estudiantil en los distintos consejos de gobierno (de escuela, de facultad y el académico) y la Decana de Estudiantes, que cumple funciones de ombudswoman. Lo característico de la cultura de la Metropolitana es que los estudiantes usan todos esos medios con mucha libertad, seguramente porque están conscientes de su contribución económica, por el tamaño pequeño de la institución y porque el origen social de la mayor parte de los estudiantes los predispone. Como la Escuela de Derecho rompe con

patrones tradicionales no sólo de la educación jurídica sino también de la educación venezolana, se ha prestado especial atención a escuchar la reacción de los estudiantes que se sienten partícipes de un esfuerzo de cambio importante.

En junio de 2006 se hizo un estudio evaluativo de las percepciones que los estudiantes tienen del plan de estudio y de los distintos servicios que ofrece la universidad. Los estudiantes consultados fueron aquellos a los cuales les faltaba 40 créditos o menos para terminar sus estudios, o en el lenguaje tradicional, que estaban en el último año. Había 59 estudiantes en esta categoría de los cuales 30 respondieron el cuestionario.

Para medir la satisfacción general con los estudios y la institución se usó una escala de 7 puntos, con el punto 4 como el neutro. 19 estudiantes se colocaron en los puntos de muy satisfechos o bastante satisfechos, 5 en el de algo satisfechos, 4 en el punto neutro y 3 en el de algo insatisfechos. El promedio de satisfacción es de 5.7 en la escala de 7, es decir, cercano a bastante satisfecho. Lo importante es analizar los motivos de su satisfacción o relativa insatisfacción.

Para analizar la satisfacción con el plan de estudios los estudiantes podían escoger entre tres asignaturas que consideraran especialmente relevantes y tres que consideraran menos relevantes o irrelevantes para su formación. Los estudiantes consideraron como especialmente relevantes los derechos civiles, sobre todo obligaciones y contratación. Las asignaturas dirigidas a formar valores y habilidades del área de formación general concentraron el mayor rechazo: 15 estudiantes listaron a desarrollo de competencias y 14 a proyecto emprendedor como poco relevantes. Entre las materias del área de formación general en el derecho, las que se consideraron menos relevantes fueron sociología jurídica y derecho romano, que lograron 5 y 4 menciones de menos relevantes, respectivamente. Claramente los estudiantes aprecian las materias de derecho "duro" y no aprecian las dirigidas a formar valores y actitudes, u ofrecer un contexto para sus estudios.

Los estudiantes evaluaron también los servicios que reciben y la relación con las autoridades y profesores. El instrumento permite la calificación independiente de cada uno en escalas de 7 puntos. Los estudiantes aprecian los servicios de la biblioteca, la atención de los profesores, del Decanato de Estudiantes y de la Escuela de Derecho. Lo que estudiantes apreciaron menos fue el servicio de fotocopias y, en menor medida, la atención de la Escuela de De-

recho. Claramente la Escuela de Derecho fue polémica con un grupo de 16 estudiantes declarándose muy satisfechos o bastante satisfechos, mientras 12 se declararon poco satisfechos. Esto probablemente tiene que ver con varios conflictos y quejas que llevaron a la renuncia del Director de la Escuela.

A los estudiantes se les preguntó también sobre sus planes futuros y específicamente si esperaban mantenerse en relación con la Universidad Metropolitana. Sólo se comentará el último aspecto, pues parece muy revelador de la satisfacción global. Veintisiete estudiantes esperan mantener relación con la Universidad en forma diversas, entre ellas completar otro diplomado (o sea continuar en la Escuela después de graduados) o hacer un postgrado en la Universidad Metropolitana. Varios indicaron igualmente que les gustaría convertirse en profesores. Tres estudiantes expresaron que no desean mantener relaciones con la Universidad después de graduados, lo cual es probablemente la expresión más dura de insatisfacción. Recordemos que tres se declararon insatisfechos de su experiencia. Sin embargo, las respuestas no fueron consistentes, pues dos de ellas indicaron que deseaban continuar un diplomado o hacer un postgrado, unas opciones de respuesta que estaban explícitamente reservadas para aquellos que expresaran que deseaban mantenerse en relación con la Universidad.

En resumen, los estudiantes muestran satisfacción con su experiencia. En las entrevistas cualitativas destacaron especialmente la buena calidad de los profesores y entienden el esfuerzo que los profesores están haciendo para ofrecer una educación innovadora de alta calidad. El aprecio por asignaturas de derecho duro tiene mucho que ver con la introducción de problemas y casos. Pero es lamentable que varios estudiantes no hayan apreciado asignaturas como clínica jurídica, pasantía, sociología del derecho, derechos humanos y derecho comparado que hacen la diferencia en la oferta de los estudios jurídicos en la Metropolitana. Con las asignaturas desarrollo de competencias y proyecto emprendedor claramente hay un problema mayor, pues han encontrado considerable rechazo entre los estudiantes. También es lamentable que varios estudiantes no hayan apreciado el papel fundamental que el Director de la Escuela René Molina tuvo no sólo en impulsar la innovación y promover la excelencia en la educación, sino en legitimar el esfuerzo innovador con su enorme prestigio como abogado y profesor.

Perspectivas

La Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana es una de las 26 escuelas de derecho que tiene el país y cuenta con aproximadamente el 1 por ciento de los estudiantes de derecho. Su impacto directo va a ser limitado. Su mérito ha sido haber mostrado que la educación jurídica podía ser pensada de una manera distinta.

Seguramente la experiencia ha sido posible por la conjunción de autoridades centrales de la universidad interesadas en innovar y de profesores y autoridades de derecho ya anteriormente dispuestas a cambios importantes en la educación jurídica. Los intereses son generalmente coincidentes y esto explica el impulso substancial que ha tenido el esfuerzo innovador. Así, en la universidad y en la escuela de derecho todos aquellos con capacidad de decisión están de acuerdo en privilegiar la formación de capacidades y valores sobre la transmisión de información. Todos también coinciden en la importancia de estimular la investigación, invertir en biblioteca y recursos bibliográficos. La posibilidad de intereses divergentes puede producirse, como en el caso de los bloques horarios. Los bloques de dos horas académicas (90 minutos) son exigidos por las autoridades centrales, mientras autoridades y un número de profesores de derecho consideran importante los bloques horarios de 4 horas académicas (180 minutos). Tal vez el tema no tenga la importancia capital que un momento determinado tuvo para las autoridades de derecho, pero es indudable que los nuevos bloques horarios permitirán que el profesor que quiera recaer en la clase magistral lo pueda hacer sin el constreñimiento físico que suponía el horario de cuatro horas.

La conjunción mencionada es un elemento afortunado y excepcional. La mayor parte de las personas en ejercicio de cargos de autoridad en las universidades y en las escuelas de derecho generalmente no tienen demasiado interés en la innovación que promueva la excelencia académica y nada hace predecir que en el futuro esta coincidencia siempre existirá en la Universidad Metropolitana, por cuanto las autoridades universitarias y las de derecho pueden cambiar. La historia de muchos esfuerzos innovadores truncados no tiene otra explicación que los simples cambios en las personas con prioridades o proyectos diferentes.

El sistema universitario, especialmente el Núcleo de Decanos de Derecho del Consejo Nacional de Universidades, actuó en el pasado como un elemen-

to conservador. Como conjuntamente con la Oficina de Planificación del Sector Universitario tienen la capacidad de evaluar las escuelas y universidades, eventualmente podría influir en cualquier sentido, pero dado que casi todas las escuelas de derecho son bastante más conservadoras que la Metropolitana, no tiene por qué esperarse que la evaluación ayude a la innovación sino que más bien la limite.

La mayor amenaza viene del contexto político. Mencionamos brevemente la manera como el gobierno percibe lo que es una adecuada formación para los abogados, tal como reflejada en el plan de estudios de la Universidad Rómulo Gallegos. El Ministerio de Educación Superior está en vías de adquirir mucho más poder sobre las universidades, incluyendo las universidades privadas. La intervención del Ministerio de Educación Superior no sólo podría significar cambio de autoridades sino cambios substanciales en la orientación de los currículos. La sensación que tenemos quienes nos estamos esforzando en lograr una educación jurídica distinta y de alta calidad es la de estar en libertad condicional. En cualquier momento podría ser revocada.

REFERENCIAS

Grases, Pedro (1997): Mendoza, Eugenio. *Voz en el Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas. Fundación Polar

Pérez Perdomo, Rogelio (1981): *Los abogados en Venezuela. Estudio de una élite intelectual y política 1780-1980*. Caracas. Monte Ávila.

Pérez Perdomo, Rogelio (1985): La producción de los investigadores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela. *Archivos Latinoamericanos de Metodología y Filosofía del derecho* n° 2. Universidad de Carabobo. Valencia, 1981-1985. pp. 73-85.

Pérez Perdomo, Rogelio (2006): La educación jurídica en Venezuela 1960-2005: expansión y diferenciación. En R. Pérez Perdomo & J. Rodríguez Torres (eds): *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de globalización*. Bogotá. Universidad del Externado de Colombia.

Torres Arends, Irene (2002): *Cultura jurídica y estudiantes de derecho: una medición de cultura jurídica en Venezuela*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Torres Arends, Irene (2004): *¿Qué se enseña y qué se aprende cuando se estudia derecho? Extramuros*, 20. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Torres Arends, Irene (2006): Educación jurídica y estudiantes de derecho en Venezuela. En R. Pérez Perdomo & J. Rodríguez Torres (eds): *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de globalización*. Bogotá. Universidad del Externado de Colombia.

Estudios jurídicos

objetivos posibles de lograr en asignaturas y actividades

1	Conocer	Comprensión de los principios, conceptos y reglas en las áreas más importantes del derecho
2	Razonar	Habilidad para reconocer los puntos jurídicos involucrados en conflictos sociales o económicos, identificar las reglas y principios pertinentes y sacar las consecuencias de la aplicación de esos principios y reglas.
3	Contextualizar	Comprensión de los aspectos sociales, económicos, históricos e ideológicos en los cuales está inserto el sistema jurídico
4	Valorar	Comprensión de la dimensión ética y de la relación entre ética y derecho en la regulación de la actividad humana
5	Argumentar	Habilidad para defender una posición, formulando con claridad los argumentos jurídicos coherentes que la apoyan
6	Negociar	Habilidad para acercar posiciones en conflicto y lograr una solución favorable
7	Escribir	Habilidad para expresar claramente por escrito ideas relacionadas con el derecho y regular relaciones jurídicas
8	Hablar	Habilidad para expresar oralmente en público, con precisión y elocuencia, argumentos coherentes.
9	Investigar	Habilidad para buscar y clasificar la información relacionada con un problema determinado, y construir con esa información argumentos coherentes pertinentes para la comprensión y resolución del problema
10	Trabajar	Habilidad para acometer tareas independientemente o como parte de un equipo y tener la disciplina de cumplir con ellas.
11	Emprender	Habilidad para inventar formas de atender necesidades y resolver problemas reales usando los instrumentos legales que sean necesarios o útiles para ese fin.
12	Convivir	Capacidad para entender problemas y conflictos sociales, y situaciones individuales relacionadas con esos problemas, acompañada de la capacidad de imaginar las maneras como la acción orientada por el derecho puede ayudar a resolver estos conflictos y problemas. (Sensibilización social).

Documento interno de la Escuela de Derecho. Universidad Metropolitana.

Carlos Alberto Lista

Profesor de la Universidad de Córdoba, Argentina, Director Científico del Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Onati, España.

Una experiencia de innovación:

La reforma del plan de estudio y el régimen de enseñanza de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Se describe el proceso de transformación de algunos aspectos curriculares (plan de estudio y régimen de enseñanza) de una agencia educativa de gestión pública: la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina.

Abstract

It is described the transformation proceedings of some aspects of the curriculum (mostly programme and teaching methods), of the public Law School of the Law and Social Science Faculty of the National University of Córdoba (UNC) in Argentina.



Este trabajo constituye un estudio de caso de un proceso de reforma en un contexto que presenta elementos de resistencia a la innovación. Si bien este rasgo es compartido por la enseñanza jurídica en su conjunto, su particular historia institucional, su cultura organizacional y las dimensiones de su matrícula y planta docente, entre otros aspectos, le asignan rasgos idiosincrásicos que es necesario tener en cuenta.

Más precisamente, nuestro objeto de estudio es un proceso de rediseño institucional y no de creación originaria de una carrera o agencia educativa inspirada en un modelo transformador de la enseñanza jurídica. Esta distinción es fundamental, pues marca un punto de partida muy diferente al proyecto innovador que se analiza, así como límites y oportunidades peculiares.

En el caso de creación de una nueva carrera que adopta como objetivo la transformación de modelos existentes, la dinámica de cambio orienta el proceso y es parte constitutiva del proyecto institucional. Cuando el mismo se lleva a cabo en una carrera ya creada, las transformaciones están dirigidas a producir la alteración de un orden establecido y con ello de las relaciones de poder sobre las que se asienta, la cual varía según la magnitud y profundidad de la reforma. Esto es particularmente evidente cuando la agencia educativa posee un perfil tradicional, dilata-



da trayectoria y fuerte consolidación, como es el caso de la Carrera de Abogacía de la UNC.

En el primer caso, la innovación en sí suele ser el sello de identidad que distingue y diferencia al nuevo programa u organización de otros ya existentes, los cuales pueden ser considerados como referentes (a menudo negativos) con relación a los cuales se innova. Este tipo de proyecto sirve, entonces, para la instauración de un nuevo orden institucional y es lo que observamos en muchas de las llamadas carreras de elite en la enseñanza del derecho en América Latina.

En el segundo caso, la innovación implica la revisión y modificación del orden existente, lo que supone una mayor resistencia por parte del *statu quo* organizacional, cualquiera sean las características del mismo. Cuando ello forma parte de un contexto con marcados rasgos tradicionales, las posibilidades de cambio se ven, en principio, aún más restringidas.

Estas diferencias hacen que los procesos de innovación en materia de enseñanza jurídica de grado sean diversos en América Latina, al menos en las estrategias seguidas, los objetivos, la modalidad adoptada, el alcance, la profundidad y la continuidad de las transformaciones.

Nuestra presentación se divide en cinco secciones, en las que se da cuenta de las principales características del plan de estudio y el régimen de enseñanza anteriores; el proceso de autoevaluación y diagnóstico que sirvió de punto de partida de la reforma; las etapas e innovaciones más destacadas de ésta y sus principales resultados y obstáculos. Se concluye con reflexiones sobre lo inalterado y lo pendiente y la necesidad de consolidar y profundizar el cambio.

I. El plan de estudio y el régimen de enseñanza anteriores a la reforma

1. El Plan de Estudio: estructura y contenidos privilegiados

Desde su lejano origen, en las postrimerías del período colonial, hasta el fin del siglo y milenio pasados, esto es durante un período que abarca algo más de doscientos años, la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC registró alrededor de cincuenta cambios en sus planes de estudio.

El plan fruto de la Reforma Estudiantil de 1918 rigió durante 24 años, hasta 1942, fecha en que fue modificado, con posteriores transformaciones en 1944, 1946, 1949 y 1953 (Aspell y Yanzi, 2004: 336-340).

El último cambio sustancial data de 1956¹, el que, con leves modificaciones impuestas en los años 1968, 1973, 1975 y 1985, que afectaron el régimen de correlatividades entre las materias, continuó vigente hasta 1999, año en el que se reemplaza por el actual plan (UNC, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1999 a). Este terminó de ser dictado por primera vez en octubre de 2005 y tuvo sus primeros egresados en el mes de diciembre del mismo año. El plan reemplazado tenía entonces una antigüedad de 43 años.

La estructura de los planes de estudio de la Carrera de la UNC responde a la modalidad tradicional, el “*curriculum* de colección” (Bernstein, 1977, vol. 3: 70-84), que se caracteriza por la división y aislamiento de los contenidos en materias claramente delimitadas entre sí, algunas de las cuales se integran en distintas líneas curriculares (civil, penal, comercial, público, procesal, etc.). Otro rasgo es la marcada distinción entre lo jurídico (sinónimo de contenidos legales) y lo extrajurídico. El plan anterior a la reforma mostraba un claro predominio del derecho civil. Finalmente, otra característica muy importante era la obligatoriedad de todas las materias, lo que significaba que no contenía electivas u opcionales. Ello hacía que el plan fuese extremadamente rígido en su estructura. En la figura siguiente se detalla la matriz del plan reformado y las correlatividades entre materias.

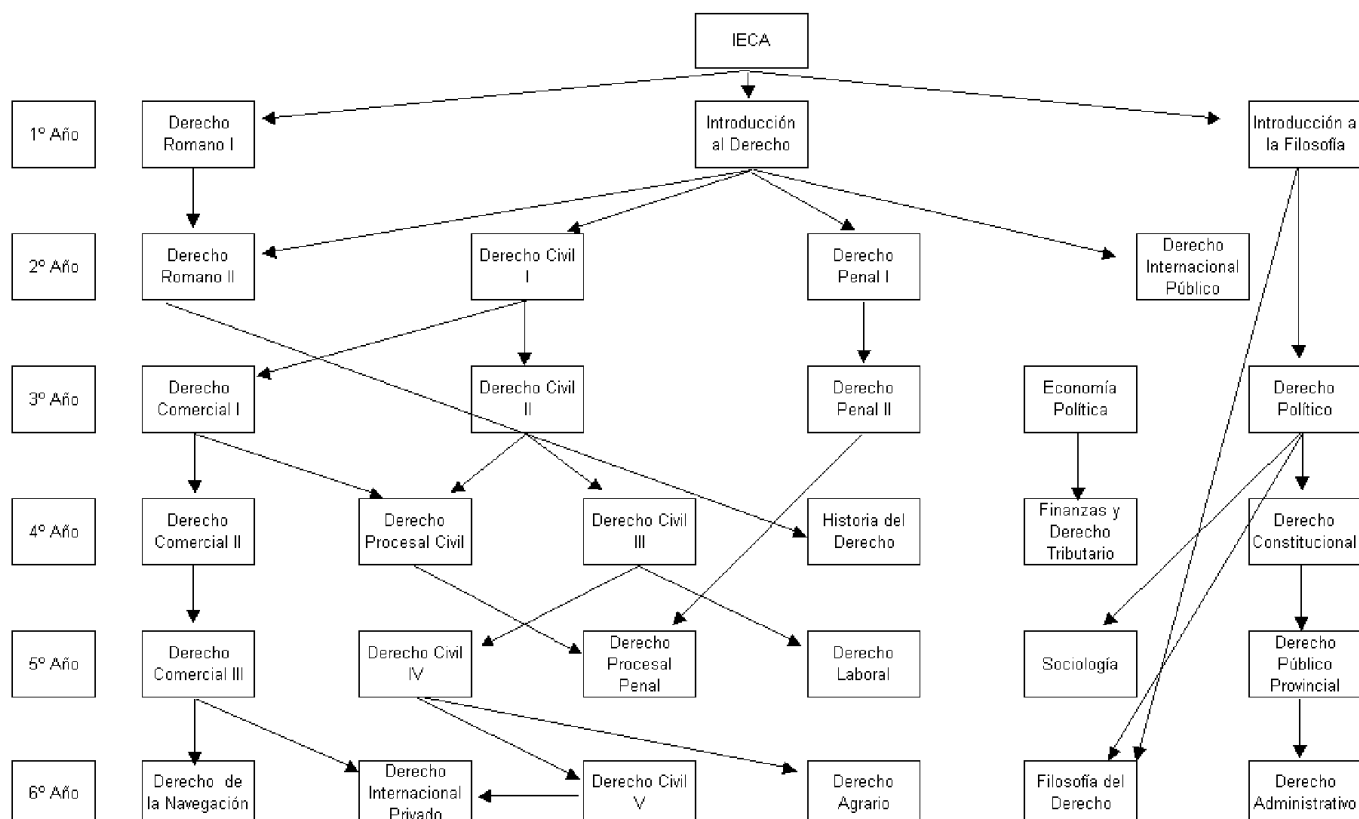
Entre los rasgos más destacados de los contenidos instruccionales podemos señalar los siguientes (Lista y Brigido, 2002):

- a. El perfil del egresado del plan anterior es predominantemente profesional, aunque con predominio de la enseñanza teórica sobre el desarrollo de habilidades prácticas.
- b. La enseñanza se centra en los textos legales vigentes y la doctrina, y subsidiariamente en la jurisprudencia. El discurso jurídico hegemónico es de corte positivista.
- c. Las habilidades, cuyo desarrollo es privilegiado por los docentes, son las cognitivo-instrumentales (conocer, comprender, analizar el derecho, etc.).
- d. El desarrollo de destrezas cognitivo-críticas y expresivas (orientadas a generar actitudes, comportamiento, valores, etc.) es muy escaso y se reduce a algunas cátedras y docentes (Lista, 2001).
- e. Las referencias a la práctica profesional y el desarrollo de competencias con ese objetivo son también escasas y limitadas.

1 Ordenanza 104/56

Figura N° 1: Estructura del plan de estudio reformado

IECA: Introducción a los Estudios de Abogacía es la denominación del curso de ingreso.



2. El régimen de enseñanza y evaluación

A continuación se sintetizan las principales características del régimen de enseñanza y evaluación correspondiente al plan de estudio anterior, cuyo último año de ingreso fue 1999.

a. Duración formal y real de la carrera: la duración reglamentaria o formal del plan de estudio era de seis años y no se fijaban límites máximos para conservar la condición de alumno. Esto hacía que, en 1998, un año antes de producirse la modificación del plan de estudio y el régimen de enseñanza, la duración media real de la Carrera de Abogacía de la UNC fuese de 8,5 años (dos años y medio más que la formal). Si bien muchos egresados se encontraban debajo de la media, otros la superaban.

b. Condiciones de los alumnos: éstos podían tener la condición de "regular" o "libre". La primera se adquiría cursando la materia y aprobando dos de tres exámenes

parciales durante el dictado de la misma, con nota mínima de cuatro. La masividad de la matrícula impidió fijar requisitos mínimos de asistencia. Quienes no cumplieran con las exigencias anteriores adquirirían la condición de libre. Un rasgo típico de la cultura y prácticas organizacionales de la Carrera de Abogacía de la UNC es que no ha sido favorable a la condición de alumno libre, condición tradicionalmente considerada como excepcional. La amplia mayoría de docentes y cátedras emplean criterios de evaluación más exigentes con los alumnos libres que con los regulares.

c. Régimen de cursado: era anual, los horarios de las clases numerosos y estaban distribuidos en tres turnos: mañana, tarde y noche. Hasta 1999 para obtener la regularidad se cursaba, por materia, dos clases semanales de una hora y diez minutos cada una, hasta completar, aproximadamente 55 clases anuales.

Podían cursarse simultáneamente hasta seis materias por año.

d. Cantidad anual de fechas de examen por materia: era de siete. Cada alumno podía rendir en todas las fechas en caso de desaprobado.

e. Aplazos: no se fijaba un número máximo de aplazos que el alumno podía obtener en cada materia y/o en la carrera. Esto generó una gran disparidad en el rendimiento académico de los alumnos dentro de cada cohorte.

f. Modalidades de evaluación: es su amplia mayoría, los exámenes parciales para obtener al regularidad eran escritos y los finales para aprobar las materias, orales. Los criterios de evaluación eran variables y dependían de las cátedras y los docentes.

II. El punto de partida: autoevaluación y diagnóstico

La Universidad Nacional de Córdoba inició en 1997 la autoevaluación académica de la institución. El primer paso consistió en crear una comisión que estableció el marco teórico y metodológico básico, los lineamientos generales y el alcance de la misma (UNC, 1997). Tales contenidos fueron discutidos en seminarios interdisciplinarios, en los que participaron funcionarios y técnicos de las doce Facultades que integran la Universidad, todas las cuales iniciaron sus respectivos procesos de autoevaluación.

El de la Carrera de Abogacía se realizó en 1998. Para su diseño y ejecución el Decanato de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales creó una Comisión integrada por siete profesores de distintas áreas del derecho y las ciencias sociales.

Dicho equipo técnico utilizó diversas fuentes de datos, primarios y secundarios y distintas técnicas para la recolección de aquellos: a) información cuantitativa que anualmente publica el Departamento de Estadísticas de la UNC, b) estadísticas propias de la Facultad, c) documentos y normativa y d) datos primarios obtenidos a través de dos encuestas, una sobre una muestra de 998 estudiantes de todos los cursos y turnos (universo = 17.227) y la otra sobre una muestra de 283 docentes de todos los cargos (universo = 520).

Los resultados fueron publicados y utilizados con una doble finalidad: primero, para iniciar la reforma del plan de estudio y segundo, para incorporar los a la autoevaluación de la UNC realizada por el Rectorado, la que concluyó en el año 2002 (UNC, 2002).

Esta sirvió de base para la evaluación externa de la UNC por la CONEAU² en 2003.

El informe de autoevaluación de la Carrera de Abogacía describe los aspectos sobresalientes del plan de estudio y las correlatividades entre las materias, los objetivos de la enseñanza según opinión de docentes y alumnos, régimen de enseñanza, planta docente, alumnos ingresantes y reinscriptos, egresados, aspectos administrativos y financieros y biblioteca. En todos los temas se indican fortalezas y debilidades y en base a ellas se sugieren líneas de acción para su mejoramiento.

La principal conclusión de la autoevaluación fue la necesidad de reformar el plan de estudios y consecuentemente el régimen de enseñanza de la carrera.

1. Debilidades y fortalezas

Los resultados del diagnóstico proveyeron información básica sobre rasgos estructurales de la carrera y las opiniones y expectativas de docentes y estudiantes respecto a cuáles eran los aspectos más problemáticos de la enseñanza. Tales datos sirvieron como punto de partida de la reforma, primero, al identificar los aspectos cuya modificación debía priorizarse y segundo, las posibles líneas de acción a seguir.

Las opiniones de docentes y estudiantes sobre debilidades y fortalezas de los distintos aspectos analizados no son uniformes y se detectan diversos grados de consenso y acuerdo, razón por la cual sintetizamos los aspectos cuya debilidad o fortaleza es más destacada.

1.1. Debilidades

Los aspectos considerados problemáticos son de diverso carácter, algunos de ellos hacen a lo específicamente pedagógico, mientras que otros se refieren a características estructurales, las que actúan como condicionantes de la enseñanza. A continuación se detallan los principales.

a. Desequilibrio entre la formación teórica y la práctica con un claro predominio de la primera en detrimento de la segunda. El sobredimensionamiento de la llamada formación teórica combinado con el descuido por la formación práctica aparece como la debilidad más sobresaliente y es muy claro el consenso de docentes y estudiantes al respecto. Tal asimetría es, asimismo, una demanda manifiesta entre los profesionales (Lista, 2006), cualquiera sea la carrera de la que han egresado.

² Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

Por enseñanza práctica se entiende la capacitación en una amplia variedad de competencias para el ejercicio de distintos roles. Más allá de esta demanda general, no resulta claro lo que se define por “enseñanza práctica”, pues ésta abarca un conjunto de habilidades técnicas que podrían resumirse en “lo que se necesita en la práctica profesional”.

El *know how* que los estudiantes y egresados reclaman y que los docentes destacan “varía en el grado de complejidad de las habilidades: por un lado se refieren a algunas muy simples, saber redactar jurídicamente, elaborar escritos, saber realizar trámites, etc. Algunas son más complejas e implícitamente suponen algún grado de formación teórica ‘encontrar un caso’ o ‘resolverlo’, ‘fundamentar demandas’, ‘argumentar’, etc. Necesitan aprender a ‘traducir’ más eficientemente la realidad práctica a lo jurídico. De ahí la queja sobre la formación ‘abstracta’; que no se les enseña a ‘construir puentes entre lo teórico y lo práctico’. Cuando se hace alusión a la necesidad de un mayor conocimiento de la ‘realidad’ social que las normas ‘regulan’, la demanda no es de mayores conocimientos fácticos (los que proveen las ciencias sociales), sino de la habilidad de vincularlos. En otros casos la demanda específica es saber relacionarse con el cliente.

En suma, el aprendizaje ‘práctico’, se centraría en el desarrollo de habilidades que permitan al recién iniciado el acceso a los ‘secretos’ del ejercicio profesional; más arte y técnica, que ciencia y teoría.” (Lisita, 2006).

b. Desequilibrio entre la formación general y la especializada, con predominio de aquella. Este reclamo destaca el carácter enciclopédico del plan. Es la segunda debilidad en orden de importancia según opinión de los docentes, de la que no necesariamente participan los estudiantes. Sin embargo, se observa cierto grado de polarización entre los docentes respecto a la conveniencia de incorporar un ciclo de especialización a nivel de grado.

c. La formación que provee la Carrera no es suficiente para el ejercicio profesional de la abogacía, ni de otros roles (juez, funcionario público, legislador, etc.) Esta opinión es compartida y destacada por un alto número de docentes y contrasta con las expectativas de muchos estudiantes, que ingresan suponiendo que la formación que brinda la Carrera de Abogacía favorece la adquisición de múltiples competencias para el ejercicio de varios roles ocupacionales. Tal deficiencia estaría asociada, por un lado, con el débil desarrollo de habilidades para

la práctica profesional y por el otro, con la estrechez del perfil de la Carrera, que orienta a un único tipo de egresado.

d. Poca flexibilidad del plan para incorporar nuevos contenidos que permitan actualizarlo de acuerdo a las mutaciones del campo jurídico y la realidad social. El plan contemplaba la posibilidad de actualizar y adaptar los contenidos anualmente, a través de la modificación de los programas de las materias y/o de las respectivas bibliografías, pero no la de eliminar, reemplazar o introducir nuevas materias. Aquella modalidad no resultaba suficiente y no constituye una práctica frecuente en muchas cátedras. La escasa flexibilidad fue muy destacada por los docentes y se relaciona con el hecho de que en el plan anterior todas las materias eran obligatorias.

e. El sobredimensionamiento de la matrícula estudiantil es un fuerte condicionamiento de la enseñanza y evaluación y de las posibilidades de su transformación. Por un lado, una de sus consecuencias es el mantenimiento de una planta docente numerosa y por el otro, la dificultad de introducir métodos de enseñanza personalizados e innovaciones pedagógicas que exijan cursos reducidos o relativamente reducidos de alumnos. Cuando la masividad se combina con un alto número de docentes con poca dedicación, la situación se torna más compleja.

Los datos de la autoevaluación de la carrera revelan que en 1997 la carrera contaba con 14.864 alumnos inscriptos, a los que se sumaron, ese año, 2.363 nuevos ingresantes. Casi el 70% se hallaba cursando los dos primeros años del plan y los restantes entre cuarto y sexto.

El alto número de estudiantes por grupo de cursado fue evaluado negativamente por los alumnos, principalmente por tres razones, en orden decreciente: porque despersonaliza la relación docente-alumno, reduce el aprovechamiento de las clases y desincentiva la participación en clase. Por otra parte, esto pone en evidencia que los alumnos rescatan como positivo el vínculo personal con los docentes.

f. La estructura de la planta docente mayormente conformada por cargos de menor jerarquía y con poca dedicación y su menor tasa de crecimiento con relación a la matrícula de estudiantes, son aspectos a ser considerados en un proyecto de reforma curricular. El número total de docentes al realizarse la autoevaluación era de 520, de los cuales alrededor del 75% tenían un car-

go con dedicación simple. La proporción media de alumnos por docente era de 119, la que variaba según el año de cursado; era más alta en los tres primeros años y más baja en los tres últimos. También variaba por turno, siendo menor en los cursos de la mañana y mayor en los de la noche. Es importante tener en cuenta que como la asistencia a clase no era obligatoria, muchos cursos, sobre todo los de los últimos años, tenían un porcentaje de alumnos por docente muy inferior a la proporción media, por lo cual la masividad no era un rasgo constante en todos los cursos. Los aspectos problemáticos de la planta, de carácter cuantitativo, se contrapesan con la formación académica y la experiencia de la amplia mayoría de los docentes, lo que es expuesto más adelante como una fortaleza.

g. **La posibilidad de cursar seis materias anuales de modo simultáneo resultaba excesiva e ineficaz.** En los últimos años de vigencia del plan anterior era posible para el alumno cursar simultáneamente seis materias anuales. De hecho, un importante número lo hacía. Al evaluar este componente muchos alumnos dudan sobre sus ventajas/desventajas y si ha sido beneficioso para su desempeño. Mayoritariamente acuerdan que permite aprobar más materias por año, acortar la duración de la carrera y recibirse antes, creencias que no coinciden con los datos estadísticos. También opinan que disminuye el rendimiento en los exámenes parciales y finales. Ello evidencia que aun en opinión de los alumnos, el cursado de seis materias afecta negativamente el rendimiento y la calidad del aprendizaje. Una de las consecuencias de este múltiple cursado ha sido la acumulación de materias regularizadas con postergación de los exámenes, lo que es indicativo de su ineficacia.

h. **Las exigencias para obtener la condición de regular eran laxas y un alto número de estudiantes no tenía opinión formada sobre los diferentes requisitos, ni se observaba un alto grado de coincidencia en las respuestas.** Uno de los aspectos resaltados por muchos alumnos se refiere a la no obligatoriedad de la asistencia a clases. Las consecuencias más destacadas son que no estimula el estudio y que transforma la obtención de la regularidad (no el aprendizaje) en el principal objetivo del cursado y que, en general, facilita las cosas. Resulta paradójico que tal facilidad no se refleje en una finalización más rápida de la Carrera, que, como expresamos antes, tiende a superar la duración ideal, en un alto número de casos.

1.2 Fortalezas

a. **La Carrera cuenta con una planta docente con experiencia y buena formación.** En 1998, más de la mitad superaba los diez años de experiencia en la docencia y alrededor del 20% poseía título máximo, mayormente doctorado. Por otra parte, la percepción que la mayoría de los estudiantes tiene sobre la formación y capacitación de los docentes es positiva: siete de cada diez la valoró como buena o muy buena. En lo que hace a su desempeño las opiniones fueron menos consistentes. Resaltaron muy positivamente a un sector de los docentes y más negativamente a otro. Los aspectos más destacados son “despertar interés sobre el tema”, que muchos de ellos “explican con claridad”, “aclaran temas difíciles” y “responden las preguntas de los alumnos”. Esto se ve contrarrestado por dos actitudes y comportamientos valorados como negativos por los alumnos: no fomentan el desarrollo de habilidades críticas, ni de puntos de vista propios en ellos. Estas tendencias serían resultado del predominio y legitimación de la dogmática jurídica y la clase magistral como métodos de enseñanza privilegiados.

b. **En estrecha relación con lo anterior, la Carrera de Abogacía de la UNC ha organizado y regulado un sistema de formación de recursos humanos para la docencia y la investigación, como paso previo al ingreso en la carrera académica.** Esto lo logra a través de la “adscripción” a cátedras, que recientemente se complementó con el sistema de ayudante-alumno. La adscripción ha sido una modalidad tradicional en la Carrera, la que desde 1985, ya concluida la intervención militar, fue objeto de importantes modificaciones. Desde esa fecha cuenta, en su planta permanente, con asesoras pedagógicas, cuya participación en el mejoramiento académico ha sido y sigue siendo muy importante³.

La adscripción combina dos modalidades: una de carácter más tradicional, que consiste en trabajar en una cátedra bajo la dirección de un profesor titular, con el objetivo de profundizar los conocimientos jurídicos obtenidos a nivel de grado y otra, de carácter más formal, en la que debe aprobar cursos de metodología de la enseñanza e investigación y de idiomas extranjeros, además de realizar una serie de actividades, en las que ambas modalidades se articulan. Este proceso, que dura entre tres y cinco

3 Por ejemplo, la actual Pro-Secretaria Académica, quien, además, tiene a cargo la coordinación del Sistema de Formación de Adscriptos, es Licenciada en Pedagogía y Magister en Demografía, con una prolongada trayectoria en la institución.

años, ha demostrado ser muy eficaz, pues permite que la Facultad cuente con suficiente cantidad y calidad de recursos humanos capacitados para la docencia e investigación. Es importante señalar la participación que tienen los docentes de la planta permanente y los adscriptos en programas de becas para la formación de recursos humanos en investigación y docencia⁴.

c. **La carrera ofrece la oportunidad de obtener una muy buena y sólida formación teórica.** En particular, muchos docentes rescatan como fortaleza de la Carrera, la formación “clásica” que brinda en las materias consideradas “troncales”, las que forman parte de los planes de estudio de las carreras de abogacía más prestigiosas del país y del extranjero. Señalan que una reforma del plan de estudio debería conservar y reforzar este componente que siempre ha definido la calidad de la enseñanza que brinda la Carrera.

e. **Un número importante de estudiantes y egresados presenta altos estándares de rendimiento, con un gran potencial para el desempeño profesional y académico.** Esta característica se vincula con las anteriores fortalezas y permite un proceso de retroalimentación, en particular, cuando tales recursos humanos se tornan estratégicamente necesarios, como sucede en los procesos de innovación educativa. La Carrera pudo afrontar la crisis de crecimiento de la matrícula estudiantil con recursos humanos propios, a la vez que proveer de ellos a otras universidades de la región, públicas y privadas. En tal sentido, la Carrera es autosuficiente. Por ejemplo, al momento de realizarse la reforma del plan de estudios, el 17% de los estudiantes (2.634) poseía un promedio general superior a 7. Dos tercios de los egresados en el período 1997-1998, de cada diez exámenes que rindieron durante la carrera, aprobaron entre 7 y 10 de ellos.

f. **La planta física y las instalaciones son adecuadas y el Decanato previó un plan de crecimiento ajustado a las necesidades de la docencia de grado.** Este no es un aspecto menor en una Carrera con una matrícula extensa, en la que se favorece la enseñanza presencial y se permitía el cursado de seis materias anuales a todos los estudiantes. Contar con espacio disponible, en buenas condicio-

nes de mantenimiento y un plan de crecimiento acorde a la demanda constituye una fortaleza importante de destacar.

1.3 Conclusiones generales

El proceso de evaluación diagnóstica contribuyó, primero, a poner en evidencia cuáles eran las áreas más problemáticas de la Carrera de Abogacía, así como sus recursos y potencialidades para procurar soluciones superadoras. Segundo, permitió mostrar la necesidad de una reforma, priorizar algunos aspectos sobre otros, resaltar la existencia de actitudes a favor del cambio en amplios sectores de los docentes y los estudiantes, así como detectar posibles áreas de resistencia. Tercero, hizo posible identificar convergencias y divergencias entre docentes y estudiantes sobre aspectos problemáticos y alternativas de superación. Finalmente, dejó en claro que para encarar un proceso de innovación sería necesario un intenso trabajo de concientización y participación de la comunidad educativa en su conjunto, no sólo para que el mismo fuera posible, sino, lo que es más importante, para que fuese eficaz y duradero. Para ello, resultaba imprescindible que las innovaciones, cualquiera fueran ellas, quedasen garantizadas por la propia comunidad académica, a través de un proceso de reflexión y consenso sobre los fundamentos, el contenido y el alcance de la transformación.

III. Etapas de la reforma

1. El proceso de planeamiento: los criterios orientadores

1.1 La decisión política, los recursos económicos y el equipo técnico

El Decano de la Facultad adoptó las conclusiones de la autoevaluación y decidió iniciar el proceso de reforma, para lo cual tomó dos medidas iniciales. Primero, encargar a la Comisión de Autoevaluación la tarea de elaborar un proyecto para obtener financiamiento a través de un subsidio del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMECE), el que fue presentado y aprobado en 1998⁵. Segundo, disolvió la Comisión de Autoevaluación y creó, el 24 de junio de 1999, el Programa de Desarrollo Institucional de la Carrera de Abogacía (PRODEIA). Fueron sus objetivos a) llevar adelante el programa FOMECE y b) elaborar un proyecto de reforma, en base al diagnóstico y recomendaciones de la Autoevaluación institucional.

⁴ Merecen ser destacados, entre otros, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), el ex Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR) y la actual Agencia Córdoba Ciencia, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC (SECYT), la Comisión Fulbright, el *British Council*, la Fundación sueca STINT y la agencia alemana DAAD, entre otros.

⁵ Proyecto N° 967

La constitución de un programa, forma organizativa ajena a la estructura de la Facultad, fue decidida por dos razones, primero, para crear una unidad de gestión a término, que pudiese disolverse al cumplirse los objetivos para los que fue creada (tal como ocurrió) y segundo, para mantener al equipo de investigación que integraba dicho programa, independiente de otras unidades de gobierno y gestión (secretarías, direcciones, consejo directivo, etc.).

Los fondos obtenidos del proyecto FOMECA, administrados por el PRODEIA y bajo la responsabilidad del Decano, tuvo como principales objetivos: el ajuste del ingreso, reforma del plan de estudio, diseño de un régimen de enseñanza y capacitación docente. Para cumplir con este último componente se adoptó una doble modalidad: la formación interna a través de seminarios por disciplina, combinada con formación externa, a través de becas en universidades extranjeras (España, EEUU y Alemania). Los objetivos antes mencionados se cumplieron en su totalidad.

1.2 El diseño del proyecto de reforma: antecedentes y estrategia

El proyecto de reforma que dio lugar al cambio de plan de estudio en el año 1999 fue precedido por otros proyectos de innovación, cuyos contenidos fueron tenidos en cuenta como antecedentes. Por otra parte, y a la luz de las experiencias previas, se fijó una estrategia de trabajo adaptada a las posibilidades de la institución y los objetivos de la innovación.

a. Otros antecedentes de reforma

Durante el período de redemocratización post-dictadura que comienza en 1983 se realizaron varios intentos de innovación y reforma del plan de 1956, todos los cuales estuvieron a cargo de comisiones internas creadas por las autoridades de la Facultad. Ninguno de ellos prosperó. El primero fue en 1984, que concluyó con recomendaciones, el segundo (proyecto CREPEA), en 1987 y el tercero en 1993. En consecuencia, en un período de quince años, el proyecto de reforma que se analiza (1999) es el cuarto en una secuencia de proyectos sobre la misma problemática: la modificación de un plan de estudio que tenía una antigüedad de 43 años al momento de ser reemplazado.

Varias fueron las causas por las que los anteriores proyectos de reforma no prosperaron y terminaron por no ejecutarse. Entre otras, la falta de suficiente voluntad política por parte de las autoridades de la Facultad; la ausencia de convicción y conciencia, en muchos docentes y estudiantes, sobre la necesidad y posibilidad de un cambio curricular en un contexto

institucional dominado por prácticas fuertemente autorreproductivas y; finalmente, la escasa participación de la comunidad educativa en los proyectos de reforma anteriores, que impidieron que, al menos en parte, el cuerpo docente los percibiera como suyos y se los “apropiara”, para hacerlos viables y posibles.

Es importante destacar que los integrantes de todas las comisiones de reforma trabajaron en forma gratuita, como “carga docente”, y que todas ellas contaron con la presencia activa de miembros de materias consideradas extrajurídicas, esto es, ajenas a la dogmática jurídica, entre las que se destaca Sociología Jurídica. El planeamiento y diseño del proyecto 1999 y la ejecución de la reforma estuvieron coordinadas por integrantes de las cátedras de sociología. El mismo fenómeno se observa en los procesos de cambio de otras Carreras de Abogacía de universidades públicas argentinas, como son, por ejemplo, la de Buenos Aires (UBA) y la de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), para citar algunas. Más allá de lo anecdótico, resulta interesante destacar la potencialidad de las cátedras de materias complementarias, en particular las de sociología jurídica, cuyo discurso es “periférico” o “marginal” con relación al discurso jurídico y pedagógico jurídico dominante, para generar y llevar adelante procesos de innovación en el campo jurídico.

b. Estrategia

Para el planeamiento y ejecución del cambio de plan de estudio y régimen de enseñanza se decidió entre dos estrategias de trabajo: el diseño por un equipo técnico, a partir de un modelo general previamente concebido o el diseño a partir de las necesidades, expectativas y opiniones de quienes forman parte de la comunidad educativa. La estrategia adoptada combinó elementos de las dos anteriores. Sus principales características fueron:

- **Gestión del proyecto: estuvo a cargo de un equipo técnico** encargado de elaborar una propuesta de reforma factible en su ejecución y viable en el corto, mediano y largo plazo, a partir de los resultados de la autoevaluación de la Carrera.

- **Voluntad política: cada etapa debía ir acompañada de la voluntad política de las autoridades del Consejo Directivo de la Facultad**, que ratificase la decisión del Decano de realizar la reforma y el trabajo del equipo técnico. Se quería evitar que la inercia institucional de un amplio número de docentes y los intereses políticos de algunos sectores, entre ellos de las agrupaciones estudiantiles que sistemáticamente resisten las innovaciones,

repite en la frustración que generó, en muchos miembros de la comunidad educativa, la no ejecución de los proyectos de reforma anteriores. Para asegurar este acompañamiento político, el equipo técnico procedió gradualmente, de lo general a lo particular, produciendo, primero, documentos con los lineamientos y pautas generales que guiarían cada etapa, las que fueron sometidas a aprobación del Consejo. Luego se diseñaron y realizaron las acciones pertinentes, las que también fueron aprobadas. Se logró así la consolidación de cada etapa antes de pasar a la siguiente y con ello, paulatinamente, la legitimación de todo el proceso.

- Autonomía de gestión: el equipo técnico, que actuó como unidad de planificación y gestión, se mantuvo separado de los órganos colegiados de gobierno y no reprodujo la estructura habitual de éstos: la representación por claustro⁶, para asegurar la prioridad de los criterios académicos en la toma de decisiones, sobre los intereses sectoriales y políticos. En la práctica, la idea de representatividad por claustro, heredada del cogobierno universitario, que caracteriza a los órganos de gobierno colegiados de las universidades públicas, suele ser reproducida en todos los niveles de la gestión universitaria, incluso en comisiones *ad hoc*. Ello suele dar lugar a largos procesos de negociación en la toma de decisiones, en los que no están ausentes la defensa de intereses corporativos, cuya pertinencia académica es muy discutible. Lo que se pretendió lograr fue primacía de los criterios académicos, coherencia y rapidez en la planificación y eficacia en su ejecución. La autonomía de la gestión, combinada con la aprobación gradual de los criterios generales y de las consecuentes acciones en cada etapa hizo posible que tales objetivos se cumplieran a lo largo del proceso, en los tiempos previstos.

- Gradualidad y participación: el diseño de la reforma fue pensado como gradual, contemplando las expectativas de los miembros de la comunidad educativa de la Carrera, así como los datos objetivos que surgieran de las estadísticas y análisis documentales. Esto dio lugar a un intenso proceso de interacción de los integrantes del equipo técnico con docentes y estudiantes y a la producción de datos cuantitativos y su actualización, así como de un importante número de documentos

que sirvieron de base para la difusión y comunicación de los contenidos de la reforma. Los destinatarios fueron los miembros de la comunidad educativa, incluyendo autoridades y empleados de la Facultad y la prensa local, ya que el proceso de reforma, a medida que avanzaba, crecía en importancia política dentro y fuera de la Facultad.

El proceso de consulta para la autoevaluación fue un antecedente muy valioso, pues generó una fuerte movilización de una comunidad educativa poco proclive a la autorreflexión crítica de las prácticas institucionales e individuales, en materia educativa. A la vez, instaló el tema de la necesidad de una reforma pedagógica y algunos lineamientos generales que la misma debería contemplar. La consulta para definir la reforma y su posterior ejecución dio continuidad a aquel proceso, lo reforzó y profundizó. Ello tuvo un efecto altamente dinamizador en todos los niveles de la institución.

- Asesoría: el papel de los especialistas: contar con el apoyo de especialistas fue otra de las necesidades planteadas para la reforma. Una de las funciones del equipo técnico fue la de seleccionarlos y convocarlos, de acuerdo a dos perfiles distintos. Por un lado, los expertos en enseñanza e innovación pedagógica universitaria, los que se desempeñaron como asesores del equipo. Por otro lado, especialistas en distintas áreas del derecho, con prestigio y reconocimiento entre sus pares a nivel nacional y en algunos casos, internacional. Su tarea consistió en trabajar con los docentes agrupados por áreas disciplinares (civil, comercial, penal, público, etc.), a fin de discutir, dentro del marco de la propuesta de reforma, los contenidos mínimos de cada materia, su denominación, la secuencia entre ellas, la organización del dictado de clases dentro de los parámetros fijados, etc.

- Financiamiento: para solventar los procesos de autoevaluación y de reforma se planteó la necesidad de contar con suficientes recursos económicos de origen externo al presupuesto asignado a la Facultad. La magnitud de los mismos, la necesidad de recursos técnicos, la capacitación docente, las encuestas a profesores y estudiantes y otras actividades de investigación, las publicaciones y demás gastos operativos hicieron necesario obtener abundantes fondos. Las anteriores experiencias de reforma no tuvieron suficiente apoyo económico para realizar actividades conexas que hicieran posible su ejecución y continuidad, lo cual afectó su eficacia. La obtención de los recursos estuvo a cargo de la

6 En la composición del Consejo Superior de la Universidad y de los Consejos Directivos de las Facultades, los estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba reconocen cuatro claustros: docentes, estudiantes, egresados y no docentes (personal administrativo).

Comisión de Autoevaluación, sobre la cual se estructuró el PRODEIA y contó con el aval del Decanato. Que los fondos fueran externos a la Facultad fortaleció la autonomía del equipo técnico y el desempeño *ad-honorem* de sus integrantes contribuyó, asimismo, a consolidar su independencia, legitimidad y capacidad de acción. Los fondos obtenidos para la Autoevaluación provinieron del Rectorado de la UNC y los necesarios para la reforma del plan de estudio, del FOMECE.

En la etapa final de diseño del Plan de Estudio, luego de decidirse incluir en él cinco talleres de Enseñanza para la Práctica Jurídica, se firmó un convenio de intercambio docente con la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos, de Puerto Rico. Para financiar esta actividad se obtuvo el apoyo económico del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través del programa de "Capacitación Docente para el Fortalecimiento de Disciplinas Núcleo en las Universidades Nacionales", que aprobó el proyecto presentado por la Facultad sobre "Criterios y Nuevas Estrategias de Enseñanza para las Asignaturas de Práctica Profesional".

Este componente financiero sumó al equipo técnico la elaboración y ejecución de los respectivos proyectos, así como múltiples tareas administrativas y responsabilidades adicionales, a la vez que fijó una agenda muy ajustada y un ritmo de trabajo intenso.

2. Los interrogantes que orientaron la acción

A partir de una serie de interrogantes básicos, la comisión técnica encargada de elaborar el proyecto de reforma en el marco del Programa de Desarrollo Institucional (PRODEIA) fijó internamente los lineamientos generales del proyecto.

a. *¿Para qué innovar?* Se refiere al *sentido* de la transformación, lo que ya estaba resuelto, pues tanto el Decanato como la comunidad educativa estaban convencidos de su necesidad. Dada la dispersión de intereses del Consejo Directivo, resultó necesario sostener la idea de la reforma en la mayoría de este cuerpo colegiado, para lo cual se pensó en un procedimiento gradual, tal como se describe en la sección III, 1.2 b de este trabajo.

b. *¿Qué transformar?* Alude a los *contenidos*; sobre ellos se contaba con abundantes datos objetivos y de opinión y con documentos técnicos especializados.

c. *¿Cuánto innovar?* Para establecer el *alcance* y *profundidad* de la reforma se partió de tres criterios básicos. La propuesta priorizaría transformar

aspectos diagnosticados como problemáticos, privilegiando, primero, los componentes más susceptibles de transformar con el mayor ejercicio posible de autonomía por la Facultad; segundo, aquellos cuya modificación ofreciese menor resistencia interna y externa y; tercero, sobre los que había mayor necesidad de actualización y modernización, de acuerdo a las tendencias en materia de enseñanza jurídica, las condiciones de política educativa imperantes en ese momento en Argentina y las expectativas y propuestas de la comunidad educativa.

d. *¿Cómo transformar y por quiénes?* Dos aspectos a resolver fueron los criterios sobre el *modo* de actuar y los *encargados* de llevar adelante el proyecto y su ejecución. Los criterios generales se detallan en la sección III, 1.2 b. En cuanto a quienes llevaron adelante el proyecto, ya se ha mencionado que el Decanato creó el PRODEIA como cobertura del trabajo del equipo técnico. Este centralizaría la toma de decisiones, articulándose, por un lado con el Decanato y por el otro, con los docentes, especialmente los profesores titulares, quienes contribuirían a dar contenido a la reforma y su ejecución. Por su parte, el Decanato se articularía con el Consejo Directivo para asegurar la autonomía del equipo técnico y la celeridad de los procesos de toma de decisiones.

e. *¿Cuándo se operaría el proceso de reforma?* El *tiempo*, la *secuencia* y el *ritmo* fueron aspectos a considerar. Se decidió que fuese de manera inmediata, posterior a la autoevaluación, vinculando estrechamente ambos procesos y de manera simultánea con el desarrollo del proyecto FOMECE. El compromiso institucional con el Fondo contribuyó a fijar una agenda para el cambio, con metas, plazos y acciones detalladas. El ritmo debía ser constante, ininterrumpido y paulatino y lo más breve posible, obviamente adaptado a los condicionamientos del contexto.

3. La elaboración del anteproyecto

A partir de los lineamientos generales anteriores, en 1998 se iniciaron las tareas que concluyeron a fines de 1999, con la aprobación de la reforma del plan de estudio y del régimen de enseñanza. Como etapa inicial se revisaron críticamente 63 planes de estudio de facultades y escuelas de derecho nacionales y extranjeras. En la selección de algunos de ellos se tuvo en cuenta dos aspectos principales: el prestigio de la institución y/o el desarrollo de innovaciones en materia de enseñanza jurídica (UNC,

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Anexo A). Los objetivos de esta revisión fueron: conocer las tendencias tradicionales e innovadoras de la oferta educativa en el campo del derecho y valorar la vigencia de distintas asignaturas, temas y métodos de enseñanza.

Asimismo, se realizó una consulta y sistematización de la normativa nacional sobre educación universitaria, entre las que figuran la Ley de Educación Superior y las normas que la reglamentan y aquella que fija los alcances del título de abogado y sus incumbencias⁷.

El cambio de contenidos del plan fue la actividad central que abarcó la mayor cantidad del tiempo y que requirió la organización y ejecución de múltiples actividades y un prolongado, intenso y rico proceso de discusión y deliberación en el cuerpo docente, entre éste y el equipo técnico, entre los miembros del mismo y sus asesores y en los órganos de gobierno de la Facultad.

Para dar comienzo a tal proceso, se organizaron Subcomisiones de Discusión Curricular (SDC) por área disciplinar. Se convocó a los profesores titulares de todas las materias del plan anterior a fin de que, reunidos por cátedra y luego por materia, a) debatiesen y fijasen los contenidos mínimos de las mismas— lo que hasta ese momento no era una práctica de la Facultad—; b) la denominación de cada una de ellas, para adecuarla a los contenidos redefinidos; c) aconsejasen la posible ubicación de la materia en la nueva estructura del plan de estudio, así como, d) sobre las materias correlativas.

En el caso de las materias que se articulan entre sí por su pertenencia a una misma rama del derecho (penal, civil, público, procesal, etc.) se contrataron consultores externos, que por su prestigio en el área eran reconocidos por sus pares como referentes académicos. La Facultad organizó los SDC en los cuales estos especialistas coordinaron el trabajo de los profesores de la Carrera y los asesoraron en el proceso de actualizar contenidos, con el compromiso de producir un documento o informe que sintetizara las propuestas del área.

En todos los casos se proveyó a los participantes de documentos elaborados por el equipo técnico que fijaban, como principal objetivo explícito de tales reuniones, la actualización y modernización del plan de la Carrera. Con ese fin se aconsejaba la incorporación de nuevos contenidos y la eliminación,

redistribución, fusión o desdoblamiento de algunos de los existentes, en la medida en que ello fuera considerado necesario. Completaban la consigna los criterios generales de la reforma, la estructura y matriz general del plan (sin contenidos) y la distribución horaria, así como el total de horas asignado a la línea curricular, para ser tenidos en cuenta como marco dentro del cual debían formularse las propuestas.

Este proceso de debate extendido, que no estuvo exento de dificultades y conflictos, dio como resultado una abundante cantidad de material que debió ser compatibilizado y articulado por el equipo técnico, con la asistencia de asesores pedagógicos y de expertos en derecho y disciplinas afines, a fin de elaborar un anteproyecto de reforma del plan de estudio. Como etapa previa a la redacción final de este documento se celebraron innumerables reuniones para ajustar distintos aspectos y eliminar contradicciones. Participaron diez expertos de universidades argentinas, europeas y de otros países latinoamericanos⁸.

En lo referente a la modificación de los contenidos, el trabajo del equipo técnico fue muy complejo, pues en todos los casos se necesitó contar con la participación y colaboración de cada grupo de cátedra, en particular de los profesores titulares, a fin de no entrar en colisión con el principio de autonomía académica que rige en las universidades públicas.

4. La aprobación del proyecto y la puesta en marcha

El Proyecto de Reforma del Plan de Estudio y del Régimen de Enseñanza fue elevado por el equipo técnico al Decano, quien lo presentó al Consejo Directivo. Este lo aprobó por mayoría de votos el 2 de agosto de 1999. La propuesta fue luego discutida y aprobada por el Consejo Superior de la Universidad⁹ y posteriormente elevada a la CONEAU para su acreditación, la que fue concedida.

El nuevo plan de estudio comenzó a ser ejecutado en marzo del año 2000. En noviembre de 2005 culminó el dictado de la primera cohorte de estudiantes, cuyo egreso se inició en diciembre de ese año. Actualmente se encuentran desarrollando sus estudios en el nuevo plan otras seis cohortes de alumnos, las que ingresaron entre 2001 y 2006.

⁸ Las especialidades de estos expertos fueron Educación en Ciencias; Psicología Educativa; Derecho Societario y Derecho Societario Comunitario; Análisis Económico del Derecho; Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho; Derecho de la Integración; Derecho Penal y Criminología; Derecho Privado; Derecho Público, Estudio de Casos y Enseñanza para la Práctica Profesional.

⁹ Resolución 207/99.

⁷ Resolución 1560/98 del Ministerio de Cultura y Educación.

IV. Las principales innovaciones

A continuación se detallan cuáles fueron los principales componentes de la reforma.

a. El número de horas del plan

Por su antigüedad, el plan anterior había quedado desactualizado respecto al número de horas exigidas por las reglamentaciones nacionales, que establecen un mínimo de 2.600. La carga horaria total del nuevo plan es de 2.640, distribuidas entre cursos y talleres obligatorios y opcionales.

Sin aumentar los años de cursado de la carrera se dio cumplimiento a las exigencias reglamentarias que regulan la enseñanza universitaria de grado y los criterios exigidos para la acreditación de carreras. Por otra parte, la cantidad de horas y la distribución horaria establecieron un primer límite temporal, para fijar el número de materias.

b. La duración de la carrera, el dictado semestral y el número de clases

La reducción del número de años de cursado reglamentario es una de las tendencias actuales de la educación jurídica en Argentina¹⁰, con lo que los estudios de abogacía se equiparan a los de licenciatura, sin adoptar esta denominación. La duración de los planes de estudio anteriores de la Carrera de la UNC era de seis años. Para la reforma, se fijó como objetivo la reducción de un año, para lo cual se discutió eliminar materias y/o reducir la carga horaria de las existentes y las por crearse y/o el carácter obligatorio y/o adoptar el dictado semestral en reemplazo del anual.

La eliminación de materias fue ampliamente resistida por las cátedras involucradas, lo cual era de esperar, al igual que la reducción de la carga horaria para el dictado, ya que con la vigencia de la clase magistral “el tiempo nunca alcanza” y los docentes, especialmente los de la dogmática jurídica, aspiran enseñar “todo el derecho durante las clases” (Lista y Brigido, 2002). El carácter opcional también fue objetado, pues se lo equiparó a una pérdida de jerarquía y prestigio de la materia, las cátedras y los docentes encargados de dictarla.

Finalmente, se impuso el dictado semestral (doce semestres en seis años) con dos clases semanales de dos horas cada una, con lo cual se incrementó el tiempo de dictado. A las obligatorias (salvo dos), les

corresponde 60 horas reloj y a los talleres 30. En el plan anterior, el dictado por materia alcanzaba, como máximo, 55 horas reloj, con dos clases semanales de una hora y diez minutos. La modificación trajo aparejado un aumento de la intensidad del trabajo, tanto de docentes como de alumnos.

El dictado semestral era uno de los objetivos de la propuesta general de reforma, que terminó siendo aceptado como la propuesta más viable frente a las otras alternativas presentadas. Ello permitió, además, que los docentes pudiesen aumentar sus actividades de investigación, publicación, formación de recursos humanos, enseñanza de post grado, capacitación y extensión durante el semestre no dedicado a la enseñanza de grado en la Carrera.

En suma, se mantuvo el plan de seis años, el dictado semestral reemplazó al anual, se redujo el número de clases, pero se duplicó la duración de las mismas y se dejaron espacios “vacantes” para ser llenados con nuevos contenidos, cuyo dictado sería opcional. Por otro lado, el dictado semestral permite a los docentes aumentar las actividades para cumplir otras actividades y funciones académicas.

c. Los contenidos del plan

Las principales innovaciones a nivel de los contenidos se detallan a continuación. En el Anexo se incorpora un esquema general del plan de estudios (UNC, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1999 b).

- **Unificación de materias.** Por ejemplo, “Derecho Romano” en una sola y las de derecho civil y comercial, bajo la denominación común de “Derecho Privado”.

- **Reubicación de algunas materias.** Por ejemplo, Derecho Constitucional pasó al segundo semestre del primer año.

- **Eliminación de materias introductorias,** con excepción de Introducción al Derecho y **especialización de las que no pertenecen a la dogmática jurídica.** Por ejemplo, “Sociología” pasó a denominarse “Sociología Jurídica”, que en los hechos, su programa y bibliografía ya habían adoptado contenidos especializados. “Introducción a la Filosofía” fue eliminada como tal y reemplazada por “Problemas del Conocimiento y Razonamiento Jurídico”.

- **Aumento de la presencia de materias del área de Derecho Público,** sin disminuir las de Derecho Privado, que, tradicionalmente, en el

¹⁰ Generalmente cinco años, muy excepcionalmente cuatro.

plan de la Carrera habían tenido una presencia dominante.

- **Ampliación del número de materias de Derecho Procesal, especialmente referidas a los procesos de Derecho Público:** "Derecho Procesal Constitucional" y "Derecho Procesal Administrativo, precedidas por "Teorías Generales del Proceso". En algunos casos se independizaron contenidos que en el plan anterior eran dictados en otras materias.

- **Actualización curricular** mediante la incorporación de nuevas materias o el desdoblamiento de los contenidos de algunas ya existentes. Por ejemplo, "Daños integrados", "Derecho Bancario, Bolsas y Seguros" (Derecho Privado VIII), "Ética" y "Teorías del Conflicto y de la Decisión y Métodos de Resolución de Conflictos".

- **Modificación de contenidos y denominaciones de algunas materias.** Por ejemplo, "Derecho Agrario, Minero y Forestal" cambió por "Derecho de los Recursos Naturales y Ambiental".

En algunos casos, la división y fusión de contenidos o el cambio de denominaciones no fueron posible. Por ejemplo, se mantuvo la denominación de "Derecho Político" a una materia cuyos contenidos son de Ciencia Política. Un avance muy importante en lo referente a la actualización fue la fijación de contenidos mínimos por materia por parte de los propios profesores titulares.

El producto final fue el plan de estudio cuya matriz curricular se describe en la figura N° 2 del Anexo.

d. Las materias opcionales

A fin de aumentar la flexibilidad del plan se crearon cuatro espacios curriculares, para el dictado de materias, seminarios, cursos o talleres opcionales de distinta duración (30 o 60 horas). Estos "espacios" están destinados a temas especializados, que varían según las ofertas anuales que hacen los profesores, las que superan el número de cuatro. El alumno sólo necesita completar ese número de actividades opcionales, entre el octavo y doceavo semestres (24 créditos en total).

Esta fue otra importante innovación del plan que ha dado lugar a múltiples propuestas académicas, algunas de ella con carácter inter o multidisciplinario. Ello hace posible, por un lado, que el alumno seleccione contenidos de acuerdo a sus intereses, dentro de un abanico de alternativas; por el otro, enriquece los contenidos del plan y permite

su actualización constante, sin que sea necesaria la reforma del mismo¹¹.

e. El sistema de créditos

Según su duración, a cada materia, curso, seminario o taller del plan de estudio se le asigna un valor en créditos. Cada crédito equivale a diez horas de clase (una materia de 60 horas vale 6 créditos). Se establece entonces como requisito para recibirse de abogado que el alumno curse 2.520 horas, esto es 252 créditos¹².

Este sistema facilita la regulación de equivalencias, en el caso de alumnos provenientes de otras carreras que se incorporan; así como el intercambio de alumnos con carreras nacionales o extranjeras que comparten el sistema de créditos¹³. Asimismo, permite acreditar puntos por el cursado de actividades con distinta carga horaria entre sí.

f. Condiciones de los alumnos. El régimen promocional

Las condiciones de alumno regular y libre se mantuvieron, aunque se modificaron los requisitos para la adquisición de la primera y se incorporó la condición de alumno promocional. Siguiendo las propuestas de la mayoría de los docentes durante la autoevaluación, se aumentaron las exigencias para obtener la regularidad, estableciéndose una asistencia mínima a clase del 50%. Se mantuvieron tres parciales, el tercero recuperatorio, en caso de que el alumno no apruebe uno de los otros dos. Para estimular a los estudiantes con mayores posibilidades de rendimiento académico, se creó la posibilidad de promocionarlos sin rendir examen final para aprobar la materia. Este modelo fue tomado de las cátedras de Sociología, que lo implementaron con éxito durante aproximadamente una década. Los requisitos mínimos para promocionar son: a) tener un promedio general igual o superior al de la media de todos los estudiantes de la Carrera, que en el nuevo plan se elevó respecto al anterior; b) asistir, como mínimo,

11 A partir del año 2004 se dictaron más de noventa materias y seminarios opcionales, varios de los cuales se reiteran anualmente. A modo de ejemplo citamos los siguientes: "Solución de conflictos en PYMES y empresas de familia", "Seminario interdisciplinario en formación e investigación sobre los Derechos del Niño", "Derecho Parlamentario", "Derecho Municipal profundizado", "Derecho Electoral Argentino", "Funcionamiento de las Organizaciones Internacionales Intergubernamentales", "Bioética y Derecho", "Derecho e Innovaciones Biotecnológicas", "Derecho, Economía y Negocios", etc.

12 El número de horas del dictado del curso de ingreso Introducción a los Estudios de la Carrera de Abogacía (IECA) es de 120 horas, con lo cual se completan las 2.640 horas de cursado completo del plan.

13 Entre otros, existe un programa de intercambio con la Facultad de Derecho de la Universidad de Poitiers, Francia, además de con universidades españolas.

al 80% de las clases; c) tener aprobadas todas las materias correlativas precedentes; d) rendir dos exámenes parciales con nota igual o superior a siete (sin recuperatorio) y un coloquio final integrador, que puede reemplazarse por un trabajo escrito y; e) cumplir otros requisitos que fije la cátedra o el docente, como por ejemplo, realizar actividades prácticas.

El éxito del régimen promocional depende de cómo lo instrumente el docente, pero es muy apreciado por la amplia mayoría de los alumnos, aun cuando es más exigente. Desde el punto de vista institucional ha contribuido a aumentar significativamente el rendimiento académico de un gran número de alumnos y a personalizar los vínculos entre éstos y los docentes.

g. El régimen de enseñanza¹⁴

Cuatro fueron las principales innovaciones en este aspecto, las que se ajustaron a la distribución temporal del cursado de las materias: dos clases semanales de dos horas cada una, con un máximo de treinta horas por semestre. Esta modificación respecto al régimen anterior produjo tanto un fuerte impacto en los docentes, como en las condiciones de estudio de los alumnos.

El régimen de promoción sin examen final para aprobar las materias fue otra innovación importante que aprovechan, sobre todo, los estudiantes más dinámicos e interesados. La limitación del cursado de materias simultáneas por semestre es la tercera innovación. El mismo se redujo de 6 anuales, en el plan anterior, a 3 por semestre, en el actual. En seis semestres se agregan talleres de práctica profesional, que son más breves y en sólo un semestre una cuarta materia (ver Anexo).

Otra innovación importante es la referida a la fijación de un número ideal de estudiantes por curso, con el objeto de maximizar la utilización de recursos humanos docentes, evitar el exceso de alumnos en algunos cursos y marcadas asimetrías entre estos. El ingreso regulado mantiene una cantidad estable de nuevos inscriptos anuales, pero no soluciona el problema de la distribución interna de la totalidad de alumnos matriculados. Inicialmente, se estableció un número máximo de 80 alumnos por curso, el que, con la incorporación de nuevas cohortes y el atraso de algunos estudiantes tiende a aumentar. De cualquier manera, la regu-

lación de la proporción de alumnos por docente y curso constituye una innovación tan importante como necesaria.

h. Las correlatividades entre las materias: principales criterios

La estructura del nuevo plan de estudio impuso la necesidad de reelaborar las correlatividades entre materias, para asegurar un secuenciamiento eficiente del aprendizaje de los alumnos, compatible con un cursado fluido que no entorpeciese el progreso de sus estudios y el egreso. Se utilizaron dos criterios básicos: a) la **progresión sistemática de contenidos** en una misma área disciplinar o en áreas con conexión estrecha, complementado por el criterio de **simplicidad**. En base a éstos se estableció la **correlatividad por asignaturas**. b) Criterio de **formación secuencial integrada**, el que pretende asegurar una progresión simultánea y equilibrada de las experiencias de aprendizaje dirigidas a la adquisición de las diversas competencias. El mismo determina la **correlatividad por semestres**. Ambos criterios se complementan y refuerzan recíprocamente al articularse en el diseño de correlatividades (Parmigiani y Gómez del Río, 2000).

i. La enseñanza para la práctica profesional

El nuevo plan de estudio presenta un mayor equilibrio entre la llamada enseñanza teórica y el desarrollo de habilidades para la práctica profesional. Sin disminuir la primera, incluye cinco talleres obligatorios para cumplir con el segundo objetivo, cuyo cursado suma 240 horas reloj, equivalentes a 24 créditos.

Esta modalidad de enseñanza se organizó de modo paralelo al dictado de contenidos de derecho sustantivo, dado que en ellos predomina la clase magistral y los nuevos talleres precisamente innovan no sólo en los contenidos (desarrollar o fortalecer destreza prácticas y no conocimientos), sino en la metodología de la enseñanza, que incorpora debates dirigidos, redacción de documentos, role play, simulaciones, método de caso, resolución de problemas, etc.

Para implementarlo se organizó un Programa de Enseñanza para la Práctica Jurídica, que tuvo a su cargo el diseño de un proyecto para articular sucesivamente los cinco seminarios, la elaboración de material para los dos primeros talleres, la propuesta de nuevas formas de evaluación, la integración del equipo docente y su posterior capacitación. Para

¹⁴ Aprobado por Ordenanza del Consejo Directivo de la Facultad N° 8/99 y posteriormente modificado por la N° 2 de abril del año 2000.

fortalecer este proceso se contrataron especialistas que, en particular, contribuyeron a la formación docente, con el desarrollo de técnicas pedagógicas ajustadas a los objetivos de la enseñanza para la práctica profesional. Asimismo, se realizó un intercambio de docentes con la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos de Puerto Rico, mencionado antes en la sección III, 1.2 b de este trabajo.

La enseñanza para la práctica jurídica contempla el desarrollo de habilidades que van de lo más simple a lo más complejo, referidas a búsqueda, manejo y lectura reflexiva de textos jurídicos utilizados en el ejercicio de roles profesionales; producción de textos legales; desarrollo profesional autónomo con criterios éticos; razonamiento jurídico sobre casos concretos; asesoramiento jurídico; organización del trabajo profesional; análisis de casos; etc.

El proceso culmina con la participación en clínicas jurídicas, con el objetivo de promover no sólo el desarrollo de competencias, sino, además, orientar al alumno en la elección profesional futura. Las clínicas constituyen instancias de integración durante las cuales el alumno se incorpora a distintos espacios ocupacionales concretos, bajo la supervisión y dirección de un tutor académico (docente de la Carrera) y un tutor institucional (miembro de la organización en la que realiza la práctica). Las áreas de desempeño de los estudiantes son tres: a) **Legislativa**, en la que los alumnos realizan actividades vinculadas a la actividad parlamentaria¹⁵. b) **Alfabetización jurídica**, en las que actúa en instituciones públicas o privadas vinculadas con problemas de interés público, tales como, actuación de los ciudadanos en juicios por jurados, abuso de menores, gestión de recursos comunitarios, etc. De modo genérico podría decirse que en esta área el alumno desarrolla competencias para la “formación de ciudadanía” en la población, desde una perspectiva jurídica¹⁶ y c) **Capacitación en funciones**, en la cual el alumno se incorpora a diferentes instituciones para el ejercicio de roles profesionales pertinentes a distintas funciones¹⁷ (Plovanich, 2005; Cortés de Arabia, 2005).

V. Algunos resultados y obstáculos

1. Actualización y modernización de la oferta

En términos generales, la reforma produjo dos logros destacables, uno externo y el otro interno. En lo externo, permitió ajustar la oferta educativa a las exigencias reglamentarias vigentes en materia de educación universitaria a nivel nacional, en particular las de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y las que regulan la evaluación y acreditación de las carreras de grado.

En lo interno, contribuyó a actualizar y modernizar la oferta educativa de la Carrera al incorporar nuevos contenidos, flexibilizar el cursado e introducir la modalidad de enseñanza para la práctica profesional. Este último aspecto presenta nuevos desafíos a considerar, en particular el fortalecimiento en los docentes de una visión del derecho y su enseñanza distinta a la dominante. En la actualidad conviven en la institución perspectivas y prácticas tradicionales, que lejos están de ser residuales, con perspectivas y prácticas innovadoras, entre las cuales se manifiestan distintos grados de tensión.

2. Las prácticas docentes: adaptación o resistencia

La semestralidad del cursado, la reducción del número de clases, la mayor extensión del tiempo de éstas y el ritmo más intenso favorecen (y requieren) la utilización de nuevas metodologías o al menos la combinación de varias técnicas. Es por ello que las nuevas condiciones de la enseñanza produjeron un fuerte impacto sobre las prácticas vigentes entre los docentes.

Un amplio número aceptó con rapidez las nuevas demandas y se mostró proclive a desarrollar procedimientos y metodologías innovadoras, muchas de las cuales conocen y han utilizado con anterioridad. En otros docentes, el arraigo de la clase magistral y de visiones tradicionales del derecho y su enseñanza generaron mayores dificultades de adaptación. Este ha sido uno de los principales obstáculos en la implementación de la reforma, el que no se resuelve, exclusivamente, con apoyo técnico, sino que exige una transformación actitudinal profunda. Muchos no logran o se niegan a priorizar contenidos, reducir su centralidad en la clase, promover el estudio autónomo de los estudiantes y aumentar el desarrollo de destrezas, limitando la transmisión de conocimientos.

Algo similar ocurre con respecto a la promoción sin examen. Esta modalidad de dictado y aprobación de las materias es opcional por parte de los docentes

¹⁵ El ámbito de estas pasantías es, obviamente, el Poder Legislativo.

¹⁶ Entre las instituciones con las que la Facultad ha firmado convenios para realizar este tipo de clínica figuran, el Poder Judicial provincial, la Inspección de Sociedades Jurídicas, organizaciones no gubernamentales, empresas y establecimientos educacionales.

¹⁷ La Facultad ha firmado convenios con el Poder Judicial de la Provincia de Córdoba, el Colegio de Abogados de Córdoba, la Asociación de Magistrados y Funcionarios del Poder Judicial, el Ministerio de Producción y Trabajo de la provincia, Defensa del Consumidor, entre los más importantes.

y cátedras, aunque la mayoría de ellos la implementan. Algunos lo hacen con éxito, mientras que otros con mayor dificultad, manifestando resistencia a aceptar e implementar cambios, por el excesivo apego a pautas tradicionales, entre las que se destaca la modalidad del examen final oral, centrado, exclusivamente, en la evaluación de conocimientos.

Algunos docentes que no aceptaron desdoblarse contenidos de sus materias aconsejan volver a la anualidad y aducen que el tiempo no es suficiente para dictar la totalidad del programa, ni para que los alumnos incorporen los contenidos y maduren intelectualmente.

En síntesis, uno de los mayores obstáculos observados en la innovación y el mejoramiento de la enseñanza en el proceso de reforma que se analiza es el apego de muchos docentes a prácticas tradicionales, de las cuales muchos no pueden y otros no quieren apartarse.

3. La reacción de los alumnos frente a las innovaciones

Por su parte, las nuevas condiciones de la enseñanza suponen cambios para los alumnos, que se ven sometidos a mayores exigencias en el estudio y el ejercicio de una mayor autonomía. Al no tener como referente el régimen anterior, la amplia mayoría se adaptó con espontaneidad a ellas, aunque la resistencia, antes mencionada, de algunos docentes, los coloca en situaciones contradictorias.

La reducción del cursado simultáneo a tres materias por semestre, complementado, en algunos de ellos, por talleres de práctica profesional, actúa como un importante factor de transformación estructural. Permite a los estudiantes mayor concentración en pocos cursos y favorece un mejor rendimiento al evitar la dispersión, lo que es aprovechado por muchos, favoreciendo un cursado más ordenado, fluido y eficaz.

Los resultados del monitoreo realizado, primero por el PRODEIA (Parmigiani y Gómez del Río, 2000) y luego por la Secretaría Académica, al disolverse éste, contradicen los temores y creencias de algunos docentes con relación al rendimiento y las actitudes de los alumnos después de la reforma.

Comparando la primera cohorte que cursó y egresó en el marco del nuevo plan y régimen de enseñanza, con las últimas del plan y régimen anteriores, se observa que, en condiciones académicas más exigentes: a) el nivel de rendimiento en los parciales es similar; b) los estudiantes regulares del plan nuevo

se inscriben y rinden exámenes finales en mayor cantidad que los del anterior. Se inscriben nueve de cada diez (contra seis de cada diez del plan anterior) y rinden siete de cada diez (contra cinco de cada diez); c) en cuanto al nivel de aprobación y distribución de notas, las tendencias son similares en las distintas cohortes; d) en la del 2000 (plan nuevo) el nivel de retención es superior en los primeros años, a pesar de que, debemos recordar, las exigencias son mayores.

En suma, los alumnos del nuevo plan, en su conjunto, aparecen como más regulares, ordenados y dinámicos que los del anterior, a pesar de que éstos cursaron con requisitos más laxos y tenían más fechas de examen para rendir. Más todavía, quizá ésta sea una de las causas explicativas de tales diferencias y podamos hipotetizar que el rendimiento aumenta cuando las exigencias académicas son mayores, dentro de estándares razonables.

4. Regular la cantidad y aumentar la presencia mejora los vínculos

Muchas de las carreras de abogacía de las universidades públicas de Argentina enfrentan la tensión entre mantener la apertura del ingreso y sostener una calidad aceptable de la oferta educativa. La modalidad implementada por la Carrera de la UNC, de regular el ingreso y distribuir equilibradamente los alumnos por curso muestra ser eficiente, aunque perfectible. El mayor desafío fue y sigue siendo sostener una apertura regulada, combinada con un mínimo de asistencia obligatoria, sin generar mayor presión sobre los docentes.

Esta combinación de medidas ha contribuido a disminuir algunas de las consecuencias de la masividad, como son la masificación de las relaciones, la despersonalización del vínculo pedagógico y su impacto negativo sobre la calidad de la enseñanza.

Menos alumnos por curso, en un número más constante y mayor presencia de éstos en las clases han tenido, como primer efecto, un mejoramiento del vínculo entre docentes y estudiantes. Por otra parte, el aumento de la frecuencia de las interacciones entre éstos, contribuye a generar lazos horizontales estables o relativamente estables a lo largo de la carrera, lo que constituye un recurso pedagógico que puede ser aprovechado por docentes y alumnos. En cada cohorte se detecta que una mayor cantidad de alumnos se desplaza a lo largo de la carrera más o menos simultáneamente y con el mismo ritmo.

VI. Lo inalterado y lo pendiente: la necesidad de consolidar y profundizar el cambio

Todo proceso de innovación requiere ser mantenido en el tiempo, para lo cual resulta necesario su monitoreo, seguimiento y profundización, con el propósito de evitar retrocesos y prácticas distorsivas que lo desvirtúen, tornándolo ineficaz o inocuo. El cambio necesita institucionalizarse a través de comportamientos concretos, lo que es válido para las transformaciones sociales en general y las de la enseñanza jurídica en particular.

Muchos aspectos evaluados como obstáculos para el mejoramiento de la enseñanza en una carrera estatal, como es la de la UNC, permanecen *inalterados* y excede la capacidad de innovación y los esfuerzos, que en tal sentido, un sector de docentes y autoridades pueda realizar para su modificación. Nos referimos, en particular, a aquellas condiciones cuya transformación exige la renovación profunda de las políticas educativas por parte de las autoridades nacionales y su incorporación como políticas de estado. A nivel micro institucional, tales cambios hacen necesario el fortalecimiento del ejercicio de la autonomía por parte de la propia agencia educativa con fines innovadores y no reproductivos.

Sin pretender agotarlos, entre los aspectos cuyo cambio resulta difícil de producir se destacan: a) el *alto número de ingresantes anuales* que limita las posibilidades de transformación para el mejoramiento de la calidad; b) la *ausencia de estándares para las carreras de abogacía a nivel nacional*, los que permitirían garantizar a la sociedad un mínimo de calidad en la formación que brindan; c) la *poca dedicación de la planta docente* para hacer frente a un cumplimiento más eficiente de todas las funciones académicas; d) su baja remuneración y la falta de estímulo y e) el *apego a prácticas tradicionales en la enseñanza jurídica* por parte de muchos docentes. Todos estos aspectos amenazan la estabilidad y continuidad de las transformaciones que se realicen en el campo educacional para el mejoramiento de la enseñanza.

Con particular referencia a la reforma de la Carrera de Abogacía de la UNC, otros aspectos están *pendientes*, entre los que podemos señalar: a) la *diversificación del perfil del egresado*, que actualmente enfatiza el carácter profesionalista de la formación jurídica, cuya orientación es predominantemente técnica e instrumental; b) el *acortamiento de la carrera y la articulación del nivel de grado con el de post grado*, lo que permitiría no sólo la

reducción de los años de cursado y un mejor aprovechamiento de los recursos, sino la especialización y la ampliación del perfil de los graduados; c) el *establecimiento de exigencias mínimas para mantener la condición de alumno*, para, de esa manera, conciliar el derecho a estudiar con el deber de hacerlo; d) la *transformación de las prácticas pedagógicas y la revisión crítica del modelo jurídico* que les sirve de base y que aquellas reproducen.

Consideraciones finales

El futuro convoca a profundizar los esfuerzos realizados en los últimos años en América Latina en pro de mejorar la enseñanza jurídica en sus diversos aspectos. En lo que hace a la Argentina, los desafíos son múltiples, tanto a nivel de los organismos nacionales, como de las propias universidades, facultades y carreras.

Para que las innovaciones de la enseñanza jurídica sean significativas y se consoliden es preciso orientar la acción en determinadas direcciones, a fin de remover tanto los obstáculos que permanecen inalterados a nivel macroestructural, como aquellos que las últimas reformas han dejado pendientes.

En lo inmediato, consideramos indispensable fortalecer una cultura de la evaluación y autoevaluación, que vaya más allá del cumplimiento de objetivos meramente técnicos y burocráticos, para mantener un estado de permanente reflexión crítica y evitar o al menos reducir la tendencia hacia el "adormecimiento" institucional que amenaza "cristalizar" muchas reformas e innovaciones.

Con la mirada puesta en horizontes más lejanos, para afianzar lo ya realizado y avanzar sobre ello, es preciso no limitar las transformaciones a innovaciones pedagógicas que, aunque beneficiosas, no afectan aspectos fundamentales del derecho y su enseñanza. Esto último supone reflexionar sobre cambios sustantivos del discurso jurídico dominante y del papel que debería cumplir el derecho y la justicia en el marco de los problemas que enfrentan las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

ANEXO. Figura N° 2: Esquema del Plan de Estudios 1999

1° año		2° año		3° año		4° año		5° año		6° año	
I.E.C.A.											
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10	Semestre 11	Semestre 12
Introducción al Derecho	Derecho Privado I	Derecho Privado II Obligaciones	Derecho Privado III Contratos	Derecho Privado IV Soc. y Relaciones de Organiz.	Derecho Privado V Reales	Derecho Privado VI Familia y Sucesiones	Derecho Privado VII Daños Integrados	Derecho Concursal y Cambiario	Derecho Internacional Público	Derecho Internacional Privado	Der. de los Recursos Naturales y Ambiental
Derecho Romano	Derecho Constitucional	Teorías Generales del Proceso	Derecho Público Provincial y Municipal	Derecho Administrativo	Derecho Procesal Constitucional (30 hs.)	Derecho Político	Filosofía del Derecho	Historia del Derecho Argentino	Etica	Derecho Tributario	Der. de la Nav., Transp. y Comunicaciones
Problemas del Conocimiento y Formas de Razonamiento Jurídico	Derecho Penal I	Derecho Penal II	Derecho Procesal Penal	Derecho Procesal Civil y Comercial	Derecho Procesal Administrativo (30 hs.)	Sociología Jurídica	Economía	Teorías del conflicto y de la decisión. Métodos de resolución de conflictos.		Opcional III	Opcional IV
			Taller de Jurisprudencia		Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	Práctica Profesional I	Derecho Privado VIII Bancario, Bolsas y Seguros	Opcional I	Práctica Profesional II	Práctica Profesional III (60 hs.)	
					Taller de Jurisprudencia						

Bibliografía

Aspell, Marcela y Pedro Yanzi Ferreira (2004). "Los vidrios rotos. Reforma y planes de estudio en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba 1918-2000", *Anuario VII*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC: 315-348.

Bernstein, Basil (1977). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, vol 3, "Towards a Theory of Educational Transmission", segunda edición.

Cortés de Arabia, Ana María (2005). "La clínica en la enseñanza del derecho. Su desembarco en la Carrera de Abogacía de la UNC", *Anuario VIII*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC: 587-599.

Lista, Carlos Alberto (2006). "Tensiones entre la racionalidad instrumental y la orientada por valores en el discurso instruccional de la enseñanza jurídica", *Anuario IX*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC (en prensa).

_____ (2001). "La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado", *Anuario V*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC: 381-404.

Lista, Carlos A. y Ana María Brigido (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Editora.

Parmigiani, Myriam Consuelo y María Eugenia Gómez del Río (2000). *Monitoreo del Nuevo Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía*. Córdoba: Eudecor.

Plovanich, María Cristina (2005). "Enseñanza para la práctica del derecho. Clínica jurídica de la Escuela de Abogacía, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC", *Anuario VIII*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC: 619-630.

UNC (2002). *Primera Evaluación Institucional*. Córdoba: UNC.

_____ (1997). *Lineamientos Generales para la Evaluación Académica de la UNC: el nivel de grado*. Córdoba: UNC.

UNC, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (1999 a). *Autoevaluación de la Carrera de Abogacía*. Córdoba: Editorial Universitas, Serie Estudios y Documentos Institucionales.

UNC, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (1999 b). *Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía Año 2000*. Córdoba: Editorial Universitas, Serie Estudios y Documentos Institucionales.

Alejandro Posadas

Director de la División de Estudios Jurídicos; Profesor Investigador Titular; (CIDE). Doctor en derecho por la Universidad de Duke (EEUU). Abogado egresado de la Facultad de Derecho de la UNAM (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México.

La Educación Jurídica en el CIDE (México):

El adecuado
balance entre la
innovación
y la tradición

Resumen

Se estudia la educación jurídica en el CIDE, partiendo del hecho de que durante muchos años, la enseñanza del derecho en México, fue impartida bajo un mismo modelo tradicional, el cual se ha centrado principalmente en entender el sistema normativo, con poco o nulo cuestionamiento de cómo aplicar para resolver problemas o cómo instrumentar el derecho a los hechos. Como resultado del proceso de reformas internas así como la internacionalización y apertura que empezaba a generarse en México, en el interior del CIDE se planteó la necesidad de crear un área académica fuerte, independiente y complementaria sobre estudios jurídicos.

Abstract

It is described the development of the legal education project at CIDE. Legal education in Mexico has long been governed by a traditional model devoted mainly to understanding the normative system, with scarce or no inquiry on how it is used to solve problems and to apply the law to the facts. As a result of internal reform and the internationalization and opening process in Mexico, CIDE discussed and resolved the need to establish an independent, dynamic, strong and complementary area of legal studies.



Introducción

El Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) es una institución pública de investigación y educación superior localizada en la ciudad de México y fundada en 1975. El CIDE se propone ser una institución de excelencia académica dedicada a las ciencias sociales y al derecho. El CIDE se organiza en cinco divisiones académicas: División de Economía, División de Estudios Políticos, División de Estudios Internacionales, División de Administración Pública, División de Historia y División de Estudios Jurídicos. Estas divisiones agrupan a más de setenta profesores-investigadores de tiempo completo, entre los cuales la mayoría tiene el grado de doctor en su respectiva especialidad. La vocación del CIDE en la investigación está orientada hacia aquella de corte empírica y aplicada, con énfasis en políticas públicas. En docencia, el CIDE cuenta con tres licenciaturas y dos maestrías: a) la licenciatura en Economía; b) la licenciatura en Ciencia Política y Relaciones Internacionales; c) la licenciatura en Derecho; d) la maestría en Economía, y; e) la maestría en Políticas Públicas. En este rubro, la institución se propone formar cuadros de egresados líderes en su ramo bajo los principios rectores de equidad, excelencia y rigor.

La División de Estudios Jurídicos y la licenciatura en Derecho, que depende de la primera, constituyen los dos proyectos académicos más jóvenes de la ins-



titución. La primera se creó a principios del año 2000 y la licenciatura en Derecho inició cursos en el semestre de otoño de 2001. La División y su licenciatura nacieron con una visión reformadora e innovadora para el ámbito académico jurídico de México. Este artículo tiene como objetivo describir la visión y desarrollo de estos proyectos, especialmente en cuanto a educación legal se refiere, así como evaluar sus resultados y proyectar los principales retos a futuro. Los cuatro grandes apartados de este artículo abordarán precisamente el origen, el desarrollo, la evaluación y los retos de lo que hemos denominado el Programa para la Reforma a la Enseñanza del Derecho (PRENDE) de la División de Estudios Jurídicos del CIDE.

1. Génesis

Hacia finales de los ochenta, el CIDE se reformó para orientar su labor de investigación hacia una de corte empírica, con énfasis en las políticas públicas. En ese momento llevó a cabo una fuerte renovación de su planta de profesores-investigadores. Una década después, el CIDE se había ya consolidado como una institución líder en México en investigación y docencia en ciencias sociales. El país transitaba en el camino democrático y en el de apertura y liberalización económica. Fue entonces que la División de Administración Pública incorporó a su planta de profesores a dos abogadas, Ana Laura Magaloni y Layda Negrete, para abrir un pequeño campo de especialización en derecho. Desde la División de Administración Pública primero, bajo el impulso de estas dos profesoras, se inició el primer estudio de corte empírico en el CIDE sobre el sistema de justicia mercantil. El estudio constituyó uno de los primeros esfuerzos académicos en México por evaluar y medir el funcionamiento de los tribunales con datos duros. Confirmó el potencial y valor de impulsar una agenda de investigación más aplicada, del derecho en acción, especialmente en un momento nacional en el que el sistema jurídico y sus instituciones cobraban un nuevo rol en el nuevo contexto político, económico y social.¹

Por un lado, el ocaso del sistema de partido hegemónico en México, la nueva competencia política y la consolidación del sistema electoral mexicano, abrían paso a un nuevo papel del derecho en la mediación y resolución de conflictos políticos. La plura-

lidad y la alternancia en el poder eran ya una realidad a nivel local en el país y en el año 2000 culminó el proceso a nivel federal con el primer presidente electo de un partido distinto al PRI. El Ejecutivo dejaba de ser el árbitro último de los conflictos políticos y la Suprema Corte, con sus nuevas atribuciones y conformación desde 1995, así como los tribunales, empezaban a desempeñar un papel más activo en el equilibrio de poderes. En el ámbito económico, la liberalización, apertura e internacionalización también abrían nuevos campos y retos para el sistema jurídico. Con una ambiciosa política de negociación y adopción de tratados de libre comercio, iniciada con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, y una serie de reformas en la década de los noventa, el Estado mexicano adoptó nuevas figuras e instituciones legales, tales como un fortalecido sistema jurídico de competencia económica, un marco legal favorable a la inversión nacional y extranjera privada, la introducción del arbitraje comercial, la instrumentación de un sistema de prácticas comerciales desleales (*dumping* y subsidios), el rediseño de la regulación de sectores como el de telecomunicaciones y energético, entre otros. Ello generaba mayor competencia y especialidad en el ámbito legal mexicano. Una sociedad más plural y participativa, y un gradual y creciente fortalecimiento del federalismo también suponían nuevos retos para el derecho. La creciente conciencia e invocación de los derechos humanos, la recomposición y tensiones en el sindicalismo, la defensa del medio ambiente y hasta la nueva forma de participación del Estado mexicano en el contexto internacional, entre otros procesos, significaban transformaciones para el sistema jurídico y sus operadores.²

Estos nuevos escenarios constituyeron materia de reflexión al interior del CIDE. Se propuso la idea de que una institución abocada al estudio e investigación en ciencias sociales y políticas públicas requiriera un área académica fuerte, independiente y complementaria sobre estudios jurídicos. Bajo el liderazgo de la Dra. Blanca Heredia y de la Dra. Ana Laura Magaloni, surgió también la idea fuerza de que esta nueva realidad y la situación de la enseñanza jurídica en el país requerían de una propuesta fresca e innovadora en docencia. ¿Por qué?

La educación legal en México se ha mantenido bajo un mismo modelo durante largo tiempo. Si bien

1/ Véase sobre esta investigación, Ana Laura Magaloni, El impacto en el debate sobre la reforma judicial de los estudios empíricos del sistema judicial: el caso del estudio del Banco Mundial sobre el juicio ejecutivo mercantil, Documento de Trabajo Número 10, División de Estudios Jurídicos, CIDE, 2005.

2/ Véase a Sergio López Ayllón, "Las transformaciones del sistema jurídico mexicano y los significados sociales del derecho en México", UNAM, México, 1997, pág. 59.

han existido diversos esfuerzos de reforma anteriores, como el esfuerzo de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en los años setenta, y esfuerzos de adecuación de malla curricular diversos, éstos realmente o no habían causado un efecto de disminución en el modelo pedagógico o se habían limitado a introducir nuevas materias o a reorganizar las existentes bajo el mismo modelo que llamaremos tradicional.³ Este modelo, que se ha venido reproduciendo constantemente, privilegia el estudio de las normas y la doctrina en forma abstracta, sin ninguna interacción con los hechos y los problemas.⁴ El estudio del derecho en México se aboca principalmente a entender el sistema normativo, con poco o nulo cuestionamiento de cómo se aplica para resolver problemas, o cómo se instrumenta el derecho a los hechos. El ejercicio propio de la abogacía, que consiste principalmente en resolver problemas con la utilización de las herramientas jurídicas, se reserva a la práctica profesional. Esto genera costos importantes de re-entrenamiento en los despachos y centros de trabajo. Existen, sin embargo, otros problemas derivados de este modelo pedagógico. Por un lado, el reentrenamiento en centros de trabajo sigue la lógica misma de las necesidades y actividades del centro mismo produciendo una disparidad en niveles de experiencia y calidad según el tipo de centro de que se trate. En este sentido, la educación legal en general no es un instrumento transformador y enriquecedor, sino únicamente reproductor de las propias dinámicas y niveles de calidad y experiencia que pueden proveer los centros de trabajo a los egresados. Así, aquellos estudiantes que pueden acceder a centros de trabajo con altos grados de especialización, como por ejemplo los despachos corporativos o en los que se llevan a cabo transacciones complejas, tenderán a desarrollar habilidades y competencias más complejas, interdisciplinarias en ciertos casos, para la solución de problemas. La gran mayoría de los egresados, sin embargo, no tendrá este privilegio y tendrá pocas herramientas para contribuir a mejorar los niveles de prestación de servicios legales en general, reproduciendo únicamente las prácticas existentes.

3/ Es importante anotar que el proyecto de la UAM no seguía el modelo tradicional, sino que buscó introducir un enfoque sociológico al estudio del derecho.

4/ Para un análisis más abundante sobre los retos de la educación legal de élite en México y las limitaciones que presenta el modelo tradicional, véase Ana Laura Magaloni, "Cuellos de Botella y Ventanas de Oportunidad de la Reforma a la Educación Jurídica en México de Elite", en "Del Gobierno de los Abogados al Imperio de las Leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo" (Héctor Fix-Fierro, editor), Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2006 (en prensa).

La hipótesis que subyace a este cuestionamiento es que una educación legal excesivamente abstracta y doctrinaria sirve para reproducir un sistema legal excesivamente formalista y alejado de los problemas reales de las personas, de los hechos de un problema, de la realidad misma. Mucho se ha discutido sobre el formalismo jurídico del sistema mexicano y del problema general de la calidad de la profesión e instituciones legales.⁵ Adicionalmente, este sistema es poco dinámico y limitado para enfrentar los cambios constantes en la sociedad, la tecnología, los desarrollos políticos, el deterioro del ambiente, el acceso a la justicia, las nuevas formas de organización económica y social, entre otras.

Desde una perspectiva pedagógica, también el modelo educativo tradicional en derecho parece ajeno y desinteresado a los desarrollos y propuestas de esa disciplina. Subyace en el modelo tradicional una contradicción pedagógica central por ausencia de una definición del perfil y objetivo mismo de la educación legal. ¿Qué tipo de abogado se quiere formar y de qué manera se llega a ese objetivo? Por ejemplo, el modelo tradicional utiliza como medio principal la exposición unidireccional del profesor. Los conocimientos, prominentemente de contenidos, son recibidos por el alumno prácticamente sin cuestionamiento y son reproducidos así para su evaluación. En gran medida, aunque por supuesto existen muchos profesores ejemplares que discuten y debaten el derecho con los alumnos, el alumno tiene que reproducir lo que el profesor le indica que es el derecho (entendido como el sistema normativo o la ciencia jurídica). Uno de los mensajes más importantes de este modelo pedagógico es que el derecho está en gran parte definido en abstracto y que si se entienden bien las normas y la doctrina, conforme lo sostiene o transmite el profesor, entonces se entiende el derecho. En forma reiterativa y en gran medida inconsciente, se desincentiva la crítica, las capacidades argumentativas y analíticas que deben ser propias de la profesión legal en un sistema democrático. Por un lado el estudiante no toma plena responsabilidad sobre su formación y eventualmente sobre su profesión, porque depende de lo que está dicho, de lo que otros dicen que es el derecho. Este modelo es adecuado para reproducir ambientes de trabajo legal, en

5/ Véase por ejemplo, Héctor Fix-Fierro. "¿Muchos Abogados pero Poca Profesión? Derecho y profesión jurídicas en el México contemporáneo", en "Del Gobierno de los Abogados al Imperio de las Leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo" (Héctor Fix-Fierro, editor), Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2006 (en prensa).

donde la creatividad e innovación para resolver problemas y retos nuevos no es premiada. Nuevamente la capacidad transformadora dentro del derecho se sofoca y se limita a aquellos que por formación previa o capacidades personales pueden y quieren realizarla. En otra expresión la enseñanza de actitudes subyacente es que la calidad o forma en que opera el derecho en México no es problema de los abogados y sus operadores, sino del sistema mismo. Éste es así y así hay que operarlo.⁶ Por el contrario, considero que en un sistema democrático de Estado de Derecho, éste tiene que servir un doble propósito: ser una herramienta de contención y certeza por un lado, y ser una herramienta de transformación ordenada a través de la deliberación y argumentación, por el otro. La capacidad crítica y especialmente la capacidad crítica de los operadores del derecho es esencial para el sano funcionamiento del sistema democrático.

Así, la idea principal que surgió en esas primeras discusiones en el CIDE fue que una nueva propuesta de modelo pedagógico de enseñanza legal debía por lo menos abordar dos debilidades del modelo tradicional. Primero, debía introducir los hechos al estudio del derecho. Sin éstos no se puede formar egresados con capacidades de solucionar problemas, actividad inherente a la profesión. Segundo, debía introducir capacidades interdisciplinarias para que el abogado pudiera dialogar de mejor manera con otros profesionales y utilizar esas herramientas también en las propuestas de soluciones de corte legal. Esto para abordar el problema del aislamiento de la profesión del diálogo fructífero con otros profesionales y enriquecer la toma de decisiones fundadas en derecho.

Cuando estas ideas iniciales y sugerentes fueron planteadas al director general del CIDE en su momento, éste sugirió una estrategia que posteriormente resultó central para el desarrollo del proyecto del Centro. Carlos Elizondo propuso que si bien la idea era persuasiva, se le planteara a grupos de abogados

postulantes para recabar su sentir en cuanto a ellas y su visión de si egresados de una Escuela de Derecho que se abocara a introducir esos elementos en forma programada y generalizada tendrían buena recepción en el ámbito laboral.

Así, se inició una serie de reuniones con grupos de abogados practicantes en diversas áreas del derecho para plantearles estas ideas. La recepción fue sumamente positiva y alentadora. Los abogados expresaron preocupaciones muy similares y enriquecieron enormemente el proyecto desde sus orígenes. Más importante, muchos de ellos se entusiasmaron con el proyecto y decidieron colaborar en forma honoraria en el mismo. Una de las preguntas que se hicieron en estas entrevistas fue cuáles eran los criterios que utilizaban para contratar a un estudiante o recién egresado de derecho. La respuesta más reiterada arrojó una luz importante al proyecto. En la opinión de la mayoría de estos abogados, la Escuela de Derecho no era un criterio central para contratar. Era un criterio mucho más importante los antecedentes personales del candidato y el lugar donde había recibido su formación previa a la Escuela de Derecho. Criterios como una buena sociabilidad, experiencias de vida o de viaje y manejo del idioma inglés resultaban principales por encima de la Escuela de Derecho en la que cursaba sus estudios o los cursos y profesores con los que estudiaba. Dentro de un espectro de escuelas de Derecho conocidas y reconocidas, la formación en una o en otra hacía poca o nula diferencia para las decisiones de contratación.⁷

Otra de las observaciones importantes en estas reuniones fue el grado creciente de competencia y especialización que empezaba a enfrentar la profesión legal. Esto era resultado del proceso de internacionalización y apertura del país, por un lado, en el cual despachos extranjeros empezaban a asociarse y a crear despachos en México. El propio crecimiento económico del país también facilitaba el desmembramiento de grandes despachos o simplemente la formación de despachos medios y pequeños por abogados jóvenes. Estos despachos, con menores costos de transacción, han enriquecido la competencia y oferta legal en México.

Desde esta nueva perspectiva, en opinión de muchos de los abogados consultados, el costo de reentrenamiento creció. Gradualmente se iba perdiendo el modelo casi tutorial bajo el cual un abogado experimentado dedicaba un tiempo importante a for-

6/ Al respecto, por ejemplo, el profesor Luis Pásara, al abordar las reformas en materia de justicia en América Latina, escribe:

El cambio conceptual necesario tiene que abandonar una visión del derecho como un conjunto de casilleros, cada uno de los cuales contiene –en un artículo del código o la ley– la única solución posible a un problema dado. El derecho tiene que ser visto por los funcionarios judiciales como un conjunto en el que principios, textos normativos e interpretación deben ser combinados para entregar un resultado socialmente estimable como justo. En la mayor parte de América Latina, esto implica derrotar al culto textualista de la ley. Lo que en otros aspectos del cambio en la justicia, necesita de una transformación radical en las escuelas y facultades de derecho, responsables de reproducir una visión angosta, cuando no falseada, del positivismo kelseniano que ha derivado en el facilismo de “la ley es la ley” y en que jueces y fiscales no son considerados responsables sino de aplicarla en el sentido más textual posible.

Luis Pásara, *Reformas del sistema de justicia en América Latina: cuenta y balance*, Documento de Trabajo Número 7, División de Estudios Jurídicos, CIDE, 2004.

7/ Véase también Magaloni, *op. cit.* pág. 63.

mar jóvenes abogados en el centro de trabajo. La exigencia de productividad y facturación creciente hace cada vez más difícil sostener este sistema de capacitación. En ese sentido, muchos abogados veían con entusiasmo que este entrenamiento pudiera ser adelantado en las aulas, y así contar con egresados con mayores habilidades analíticas, argumentativas, de escritura y con mayor capacidad para entender fenómenos y lenguajes económicos, desarrollos tecnológicos y sociales, que impactan al derecho.

Así, en una primera fase del proyecto se formaron equipos de trabajo por materia con los abogados practicantes que mostraron mayor interés y se empezó a trabajar en una malla curricular. En principio, el énfasis de la propuesta no se encontró en la malla misma, sino en la metodología de enseñanza y aprendizaje. Como estrategia se buscó que la malla reflejara las mismas materias que tradicionalmente se impartían en las principales escuelas de Derecho. Se realizó un estudio de estas mallas curriculares y se propuso una primera lista de materias jurídicas.⁸ A esta lista se agregaron propuestas de cursos interdisciplinarios tales como Problemas Jurídicos Contemporáneos, Sociología del Derecho, Métodos Cuantitativos Aplicados al Derecho, Análisis Económico del Derecho, Políticas Públicas y Derecho, y Finanzas Corporativas. Después de intensas discusiones grupales centradas principalmente en la seriación y número de asignaturas para cada materia jurídica se logró una primera propuesta de malla curricular. A ésta se agregaron las materias del tronco común que consisten en materias que cursan los estudiantes de licenciatura de todas las carreras del CIDE, en las que se introducen herramientas metodológicas y contenido de las disciplinas de economía, matemáticas, ciencia política e historia.

El siguiente paso abordaba ya la esencia del proyecto y se presentaba como un reto más grande. ¿Cómo enseñar el derecho mexicano a través de problemas, cuando la gran mayoría de los profesores potenciales (académicos y abogados) habíamos sido formados en la casi o completa ausencia de hechos en el estudio del derecho? Se identificaron así las dos líneas principales del proyecto en su primera fase. Primero había que generar materiales para este tipo de enseñanza, mismos que no existían en el contexto mexicano. Segundo, había que capacitar a los futuros profesores en ese tipo de docencia. ¿Sería posible enseñar el derecho en México de esa forma?

8/ Algunos resultados de este estudio se muestran en Magaloni, id., págs. 63-71.

Los que participábamos en el grupo más cercano del proyecto estábamos convencidos de que sí era factible.⁹ Más aún, considerábamos que introducir sistemática y generalizadamente los hechos a la enseñanza del derecho produciría un egresado con mayor capacidad de solución de problemas, estrategia, más sensible y consciente de la realidad social, con mayores capacidades críticas y argumentativas. Subyacente en el proyecto se encontraba el consenso de que el operador del derecho debe ser un pacificador de conflictos, un profesional comprometido con la eficacia no sólo legal, sino política, económica y de justicia, de las soluciones propuestas.

Bajo el liderazgo de la Dra. Blanca Heredia, entonces secretaria académica del CIDE, se presentó el proyecto a la Fundación Hewlett de los Estados Unidos en búsqueda de financiamiento. La propuesta fue bien recibida e inclusive se propuso trabajar con las Facultades de Derecho de la Universidad de Stanford en los Estados Unidos y de la Universidad Diego Portales en Chile. La generosa contribución de Hewlett, así como su visión de acercarnos con estas instituciones, fue fundamental para el desarrollo del proyecto¹⁰. Así se inició un camino que no sin altibajos resultaría en el desarrollo de una licenciatura en Derecho en el CIDE, con un acercamiento pedagógico innovador, cuyo objetivo de largo alcance consiste en contribuir a la construcción y consolidación del Estado de Derecho en México, a través de la generación de un modelo y filosofía de educación legal, que impacte en el fortalecimiento de la formación de los profesionales y operadores del derecho en México. Pronto este proyecto fue enmarcado bajo el nombre de “Programa para la Reforma a la Enseñanza del Derecho (PRENDE)”.

2. Desarrollo: la primera fase

El evento inicial de la colaboración entre las escuelas de Derecho de Stanford, Diego Portales y la División de Estudios Jurídicos del CIDE consistió en un seminario con el propósito de explorar diversas metodologías de enseñanza del derecho basada en

9/ Una vez elaborada la malla curricular se realizó una reunión con académicos del derecho de otras instituciones que no habían participado hasta el momento en el proyecto. La recepción, a diferencia de la obtenida con abogados practicantes, no fue positiva. Si bien se recibieron algunos comentarios críticos muy útiles, algunos consideraron que el proyecto era poco viable, que no se debía abandonar la tradición e inclusive algunos consideraron que lo que buscábamos era americanizar el derecho en México o que simplemente no sabíamos derecho.

10/ En especial la División de Estudios Jurídicos reconoce y aprecia la visión, aliento y apoyo de la Fundación, “The William and Flora Hewlett Foundation” y en particular de su Presidente, el Sr. Paul Brest, y de la representante de la oficina en México, C.R. Hibbs.

hechos. Participaron profesores de estas instituciones, el entonces decano de la Escuela de Derecho de la Universidad de los Andes en Colombia y abogados mexicanos que participaban activamente en el proyecto. Los participantes prepararon sesiones de clase que se ejecutaron durante el seminario. Este evento marcó en gran medida las pautas centrales de una valiosa colaboración que sirvió de soporte, aliento y legitimación al desarrollo del proyecto.¹¹

Sin embargo, es importante señalar el papel que desempeñó en particular el profesor Andrés Cúneo de Chile. ¿Por qué? Andrés había participado en un intento de reforma a la educación legal en Chile en los sesenta, que compartía algunas características importantes con el proyecto que abordaba el CIDE. Desde entonces desarrolló materiales con casos y problemas para la enseñanza del derecho civil y continuó utilizándolos a través de los años. Sin embargo, en los setenta tuvo que dejar su posición de profesor de tiempo completo y dedicarse principalmente a la práctica de la abogacía. Andrés reunía entonces algo de lo que la mayoría de los participantes en el proyecto del CIDE carecíamos. Por un lado, era un abogado practicante experimentado y exitoso. Por otro, había mantenido su actividad docente de tiempo parcial enseñando con casos y problemas la materia toral de la tradición continental: el derecho civil. Andrés representaba, por decirlo de alguna manera, la respuesta más persuasiva a la pregunta de si era posible enseñar las materias centrales de la tradición de derecho continental a través de casos y problemas. No había que especular al respecto. Andrés Cúneo lo había hecho por décadas, y podía modelar el método con soltura, además de abordar preocupaciones, señalar limitaciones y potencialidades. Adicionalmente, con su experiencia profesional, podía hablar en igualdad de circunstancias con el abogado más experimentado. Con su vocación docente y su sabiduría se convirtió en una guía y aliento en la empresa de convencer y sentar las bases para la capacitación de abogados y futuros profesores en el método. El proyecto caminaría más firme entonces.

Es importante resaltar que el proyecto nunca consistió en una propuesta de mera incorporación

del método de enseñanza casuística del derecho anglosajón, basado preferentemente en el estudio de decisiones de tribunales de apelación, adecuado al sistema de *stare decisis*.¹² En contraste consistió verdaderamente en la incorporación a la enseñanza legal de competencias, conocimientos y actitudes que un abogado en la tradición civilista, o en cualquier otra, requiere para formarse en la solución de problemas de corte legal.

Un plan de trabajo pormenorizado y cuidadosamente diseñado guió el trabajo de la División de Estudios Jurídicos del CIDE para el desarrollo del proyecto en los ejes centrales: desarrollo de materiales y capacitación docente. Para avanzar en el primero de los ejes se formaron equipos de trabajo en los que participaron abogados interesados en dar clases en el CIDE bajo esta metodología, un coordinador de la planta docente de tiempo completo del CIDE, y uno o dos asistentes de investigación de la División de Estudios Jurídicos.

Pronto fue claro que una de las ventajas fue iniciar de cero. No había una Facultad de Derecho establecida con profesores acostumbrados ya a dar su cátedra y cursos de una forma tradicional. Lo que existió fue una invitación a aquellos que desde la profesión o la docencia quisieran participar en un proyecto abocado a enseñar el derecho desde otra perspectiva. Para participar en un equipo de trabajo se requería un compromiso de abocarse a la preparación de un curso y sus materiales por lo menos con seis meses de anticipación. Se establecía un calendario de reuniones semanales o quincenales a través de las cuales se trabajaban los materiales. Aunque los formatos y dinámicas de los equipos de trabajo variaban un poco según el caso, los abogados contribuían principalmente con la materia prima —los problemas y casos en los que habían participado en su experiencia profesional— y los miembros de la División se encargaban de dotar al material de sustento pedagógico. Se preparó así un Manual para la Preparación de Materiales Docentes, que partió de una definición del perfil del egresado de derecho del CIDE. Éste se definió de la siguiente forma:

11/ Es imprescindible reconocer la valiosa contribución que en un momento y otro han hecho al proyecto los profesores Tom Heller, Tino Cuellar, Marta Vides, Deborah Hensler, Jonathan Greenberg, Lawrence Friedman, entre otros, por parte de Stanford, Andrés Cúneo, Mauricio Duce, Christian Riego y Andres Baytelman, entre otros, por parte de Diego Portales, y Andrés Fuentes, por parte de la Universidad de los Andes. Posteriormente se sumaron otros que en forma generosa han también aportado mucho al proyecto, como Martín Bohmer y Carlos Rosenkratz de Argentina, entre muchos más.

12/ El sistema de *stare decisis* consiste principalmente en la política de los tribunales en el derecho anglosajón de apegarse a los precedentes y no afectar o modificar cuestiones jurídicas ya resueltas. Los casos subsecuentes deben resolverse aplicando los mismos principios cuando los hechos son sustancialmente los mismos. Un precedente puede modificarse si es necesario confirmar principios de derecho que se revelan patentes y obvios o si es necesario para remediar una injusticia. Un precedente sostenido por largo tiempo y que crea derechos adquiridos no debe modificarse a no ser que existan razones de interés público para hacerlo. Black's Law Dictionary (1990), pág. 1406.

Formar abogados

- Con sólidos conocimientos jurídicos, capaces de manejar la doctrina, las fuentes, los conceptos y la teoría jurídica.
- Con visión interdisciplinaria del derecho que permita vincular el derecho con la sociedad y con los problemas jurídicos dentro del contexto en donde surgen. Además, que sean capaces de comunicarse efectivamente con profesionales de otras disciplinas y de utilizar sus herramientas en la solución de problemas de contenido legal.
- Que puedan manejarse efectivamente en un contexto social y legal cada vez más internacional.
- Con solidez ética y responsabilidad social en el ejercicio profesional.
- Conscientes de su papel y responsabilidad social en la construcción del Estado de Derecho en México.
- Que posean competencias y habilidades como abogados generadores de soluciones, entre las que destacan:
 - Razonamiento crítico.
 - Capacidad para analizar hechos y aplicar el derecho a situaciones concretas.
 - Capacidad para generar estrategias y soluciones a problemas complejos.
 - Capacidad para argumentar persuasiva, fundada y razonadamente en forma oral y escrita.
 - Capacidad para negociar y conciliar.

Definido el objetivo general de la formación legal en el CIDE, la aspiración o punto de llegada, el Manual para la Preparación de Materiales Docentes, en congruencia con el enfoque pedagógico, inicia solicitando la definición de los objetivos generales del curso en que se trabaja, para pasar a los objetivos específicos de cada sesión y posteriormente la selección de los materiales que permitan el desarrollo de los objetivos planteados. Los objetivos deben ser de tres tipos: objetivos de conocimientos, objetivos de competencias o habilidades, y objetivos de actitudes.

Los objetivos de conocimiento son siempre los más sencillos de definir. En gran medida corresponden a lo que ha conformado el énfasis casi exclusivo de la educación legal tradicional: al cuerpo de conocimientos normativos (entendido en su concepción amplia —reglas, jurisprudencia, principios del derecho) y doctrinales. Sin embargo, aún en el trabajo de estos objetivos, el CIDE enfatiza que la

docencia debe privilegiar el contacto de los estudiantes con las fuentes primarias. Así, por ejemplo, la propuesta no exenta de manera alguna ni del estudio de las leyes y demás normas que componen el corpus fundamental de la disciplina particular del derecho que se enseñe, ni de la lectura y estudio de la doctrina. Al contrario, se busca que los estudiantes las trabajen directamente y se familiaricen desde los primeros semestres con la identificación, manejo e interpretación de la Constitución, legislación, normas secundarias, jurisprudencia, sentencias de tribunales y otros órganos, e instrumentos internacionales. En cuanto a la doctrina, se enfatiza privilegiar también el acercamiento con los autores originales y no con textos que expliquen lo que los autores originales pretendieron decir y sostener. Contrario a lo que a veces se supone erróneamente de la propuesta del CIDE, éste no es únicamente un acercamiento práctico al derecho. Se busca mantener el rigor en la formación técnica, conceptual y doctrinal. Sin embargo, se busca que estos conocimientos cobren relevancia y luz a través de su utilización para la solución de problemas. La formación en el CIDE además contiene cursos sólidos en la filosofía y teoría del derecho, así como de disciplinas tradicionalmente asociadas con la formación legal, como la historia y la ciencia política. Es por ello que con el transcurso del proyecto y la experiencia generada se acuñó la concepción de una educación legal que buscara el adecuado balance entre la tradición y la innovación.

En cuanto a los objetivos de competencias y habilidades se busca trabajar con el hacer propio de la profesión y de las competencias que subyacen este hacer. El desarrollo de pensamiento crítico, la correcta argumentación y expresión escrita y oral, la negociación son sólo algunos ejemplos de ellos. De estos objetivos hablaremos más adelante toda vez que lo que denominamos la segunda fase del proyecto se aboca a la definición de las competencias centrales del modelo, su desarrollo y evaluación. Aquí también encuadran las competencias interdisciplinarias. En esta área, y congruente con la institución del CIDE como centro de investigación y docencia en las ciencias sociales, el proyecto se propuso desarrollar un grupo de cursos en los cuales se conociera y ejercitara el uso de herramientas de otras disciplinas para el trabajo profesional legal. El curso de métodos cuantitativos aplicados al derecho es un ejemplo de ello. Ahí los estudiantes se familiarizan con disciplinas como la

estadística y su utilización para la formulación de políticas en materia legal. Otros cursos que pertenecen a esta categoría abordan la sociología y el derecho, el análisis económico del derecho y las finanzas corporativas.

El tercer grupo de objetivos, de actitudes, es tal vez el más difícil de definir, no por ello menos relevante. Se puede sostener que este tipo de objetivos no se enseñan en forma de transmisión y recepción, pero sí se aprenden a través de su explicitación, toma de conciencia, reflexión y modelo por parte de docentes, miembros de la institución, y la posición y mensajes institucionales. La reflexión sobre la ética y estándares profesionales, el compromiso con el Estado de Derecho y el sistema democrático, la conciencia social, la vocación de servicio de la profesión, el compromiso con el interés público, con aquello que es justo, la empatía con el cliente y adversario, son algunos ejemplos de actitudes que se buscan fomentar a través del modelo docente y el compromiso institucional. El reto es grande porque no basta con que algunos cursos aborden la reflexión de alguno de estos temas. El actuar institucional debe aspirar a vivir las expectativas y reflejar las actitudes que pretende sembrar en los estudiantes. Es en este sentido que la División de Estudios Jurídicos del CIDE alienta y promueve la participación, por ejemplo, de sus profesores en casos pro bono, en temas de interés público y en defensa de causas y principios. Como parte de esta política, pero también con fines pedagógicos más amplios, la División de Estudios Jurídicos lanzó el proyecto de clínica de interés público. A través de la clínica, bajo la supervisión de un profesor y abogado encargado de la misma, los estudiantes, con la colaboración de profesores de la institución, trabajan con una organización de la sociedad civil (la Oficina de Defensoría de la Infancia) en litigios de interés público en materia de derecho de menores. Asimismo, la División alienta y apoya en la extensión de sus capacidades iniciativas lideradas por estudiantes, en las que ellos tomen responsabilidad sobre la definición y ejecución del proyecto. En este tenor se inscribe por ejemplo el proyecto de talleres sobre derechos humanos que los estudiantes de derecho del CIDE realizan los veranos en comunidades indígenas del país.

De esta manera, con trabajo de equipo, que requirió de un gran esfuerzo de coordinación e inversión de horas de recursos humanos, con una definición de la metodología de trabajo, se han

desarrollado en los últimos cinco años, los materiales con los que los estudiantes trabajan en 90% de los cursos de la licenciatura. Adicionalmente, este trabajo de elaboración de materiales se planteó desde un inicio, como el trabajo inicial para la generación de una colección de libros docentes en derecho para su eventual publicación. Esta colección servirá como base para la difusión de la enseñanza legal del modelo PRENDE, con objeto de contribuir al enriquecimiento de la educación legal en el país. La colección denominada “Casos y Problemas para la Enseñanza del Derecho” tiene ya sus primeros productos en la fase final editorial. La eventual publicación de la colección ha tenido retos importantes que han retrasado su lanzamiento. Por un lado, la necesidad de contar primero con manuales y materiales para la docencia en el CIDE y la limitación de recursos humanos no hizo posible que su publicación se produjera antes. Por otro lado, el proyecto requirió de un trabajo muy fuerte en la concepción y adecuación de la colección para que fuera útil no sólo en las aulas del CIDE, sino en otras escuelas de Derecho, como material complementario de enseñanza y estudio para docentes y estudiantes.

En este sentido, existe un rasgo institucional que facilita el desarrollo sistemático de este tipo de enseñanza en el CIDE. Por un lado, el CIDE admite un número limitado de estudiantes por año (un máximo de 30 estudiantes por generación). Ello permite el uso de metodologías activas de enseñanza toda vez que los grupos son reducidos. Por otro lado, los estudiantes del CIDE son estudiantes de tiempo completo, por lo menos hasta el sexto semestre en el caso de derecho. A partir del séptimo semestre realizan prácticas profesionales de medio tiempo a través de las cuales se insertan al mundo laboral. Sin embargo, su práctica constituye un curso curricular que deben aprobar. Esto permite que la práctica sea monitoreada más efectivamente y en la que, en coordinación con el proveedor de la práctica se evalúen cuestiones como la disposición, la puntualidad, el respeto en el ambiente laboral y otros estándares de actuación profesional.

El segundo eje de acción en el desarrollo de la primera fase del proyecto ha sido la capacitación de profesores. Ésta incluyó en una primera instancia la capacitación del equipo interno de trabajo. Por ejemplo, se realizó una visita a la Escuela de Derecho de la Universidad de Stanford, en la cual se observaron diversas clases y se tuvieron discusiones

con la Facultad de Stanford sobre distintos acercamientos y metodologías de enseñanza legal. También se realizó una visita a la Universidad Diego Portales con el mismo fin, toda vez que un grupo de profesores de esa institución han sido pioneros en ese país en el desarrollo de cursos basados en problemas y métodos más activos y participativos de enseñanza. Se realizaron diversos seminarios temáticos en México, en los que se ensayaron clases con casos y problemas, y se exploraron la utilización de simulacros, debates competitivos y otros métodos pedagógicos. Una vez que inició la licenciatura, se diseñó un seminario de capacitación en la que los profesores por impartir clase participaban en sesiones como estudiantes bajo el sistema de enseñanza por casos y problemas. Adicionalmente, cada vez que se formaba un equipo de trabajo para la elaboración de materiales, se realizaban sesiones de capacitación y ejercicio de definición de objetivos, y redacción de casos y materiales docentes. Toda esta empresa, conducida por un grupo pequeño de profesores y asistentes de investigación del CIDE, únicamente fue posible gracias a la dedicación y compromiso de éstos, así como a la generosidad, entrega y disposición de los abogados practicantes que han participado.¹³

3. Evaluación de resultados

Desde el inicio del proyecto todos éramos conscientes de que la evaluación real de sus resultados descansaría principalmente en la recepción e inserción exitosa de los estudiantes en el mercado profesional. Ésta es la prueba y objetivo principal de toda escuela de Derecho. Si bien la primera generación de la licenciatura en derecho del CIDE recién se graduó en diciembre de 2005, y todavía es temprano para tener un juicio y evaluación más completa. Hasta ahora los resultados son alentadores.

13/ Es imposible mencionar a todos, pero es importante destacar los años y talento entregados a este proyecto que hicieron suyo y posible, profesores y miembros del CIDE en un momento y otro como Reyes Rodríguez, Layda Negrete, Diego Gálvez, Roberto Hernández, Rosario Téllez, Alejandro Madrazo, Catalina Pérez-Correa, María Inés Pazos, Karla Gallo, Gustavo Fondevila, Hugo E. Flores, Marcelo Bergman, Erick Aranda, Ana Dulce Aguilar, Elizabeth Cuellar, Carolina Sánchez, Diego García Ricci, Mónica Sarraide, Gerda Hitz, Basilio Nuñez y abogados como Lourdes Suayfetta, Manuel Groenewold, Rosa María Rojas, Antonio Cervantes, Ricardo Sánchez, Alfonso Pasapera, Juan Cortiñas, Juan Luis G. Alcántara, Adriana Canales, Sergio López Ayllón, Héctor Fix-Fierro, Rodrigo Gutiérrez, Salvador Fonseca, Pablo Jiménez. Sin embargo a todos nuestros profesores actuales les estamos profundamente agradecidos. Para consultar la lista entera de profesores véase www.cide.edu. Por supuesto todos nosotros liderados en esa primera fase por Ana Laura Magaloni en la División y Carlos Elizondo, Blanca Heredia y Leo Zuckerman en la dirección del CIDE y más recientemente por los directivos actuales, Enrique Cabrero, director general, Alejandro Villagómez, secretario académico y Jorge Schiavon, secretario general, del CIDE.

La primera generación está compuesta por 14 personas, de las cuales 12 son varones y 2 son mujeres. El total de estudiantes de esta generación realizó una o más prácticas profesionales durante sus últimos tres semestres de licenciatura. El cien por ciento de ellos estaba colocado en un centro de trabajo al salir de la carrera. Actualmente uno de ellos ha decidido continuar estudios de posgrado y ha sido admitido al competitivo programa de maestría en políticas públicas del CIDE. De los trece restantes, once han sido contratados definitivamente y varios de ellos han realizado ya movimientos laterales a otros centros de trabajo en respuesta a ofertas laborales. Dos de ellos se encuentran actualmente en proceso de cambio de trabajo, en un caso con el fin de terminar su tesina profesional y en el otro por haber concluido una estancia en una organización no gubernamental. Todos han continuado su actividad profesional en la rama del derecho y están ubicados en centros de trabajo diverso que van desde despachos corporativos y de litigio, jurídicos de empresa, jurídicos de entidades gubernamentales, hasta jurídicos de organizaciones no gubernamentales y la judicatura. La generación que hoy cursa el noveno semestre esta compuesta por 22 estudiantes; 100% está realizando una práctica profesional en un centro de trabajo jurídico.

La siguiente tabla muestra los indicadores que el PRENDE se fijó en 2003 para evaluar resultados del proyecto en diciembre de 2005, fecha de conclusión de estudios de la primera generación. Los indicadores se refieren a número de egresados y colocación en el ámbito profesional. Es importante señalar que la calificación de centros de trabajo es un tanto artificial, toda vez que existe una diversidad de despachos jurídicos de alto nivel que no están listados en los directorios internacionales referidos. Sin embargo, demuestra un compromiso institucional por establecer ciertas metas que, si bien imperfectas, sirvan para medir progreso. Si bien la evaluación puede diferir de lector a lector, la lista está compuesta en mi opinión de centros de trabajo con reconocimiento en su ámbito. Adicionalmente refleja una completa colocación hasta el momento en actividades jurídicas, especialmente en un país donde una mayoría importante de egresados de escuelas de Derecho no ejercen la profesión ni continúan una carrera profesional en el derecho desde su egreso.¹⁴

14/ Véase también Fix-Fierro, op. cit., pág. 90.

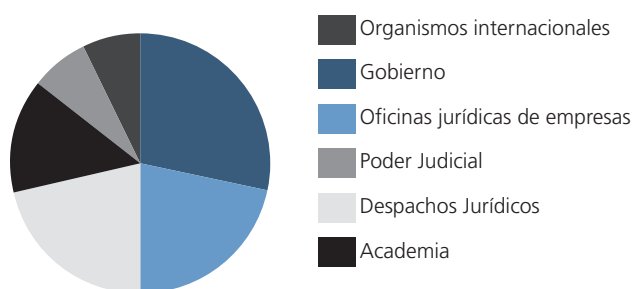
Objetivo de mediano plazo	Indicador	Punto de partida 2003	Meta 2005	Resultados
Licenciatura en Derecho:	Número de estudiantes de derecho del CIDE	39	90	98
Capacitar a alumnos de derecho bajo un nuevo perfil	Número de egresados	0	15 (diciembre 2005)	14 (diciembre 2005)**
	Porcentaje de centros de trabajo de los egresados listados en directorios internacionales	0 %	70% (diciembre 2005)	74%

** Un estudiante que pertenece a ésta generación tuvo que suspender sus estudios por un año debido a cuestiones de salud. Por ello se redujo la meta en este objetivo

Así, las metas propuestas para medir la licenciatura en derecho del CIDE en el mediano plazo (diciembre de 2005) han sido alcanzadas y superadas. En diciembre de 2005 teníamos 9.5% más estudiantes en la licenciatura de los que estimamos tendríamos dos años atrás. En el mismo sentido, teníamos 4% más estudiantes colocados en despachos listados en directorios internacionales que los que nos habíamos propuesto lograr en 2003. Este criterio se fijó únicamente con propósitos de evaluación.

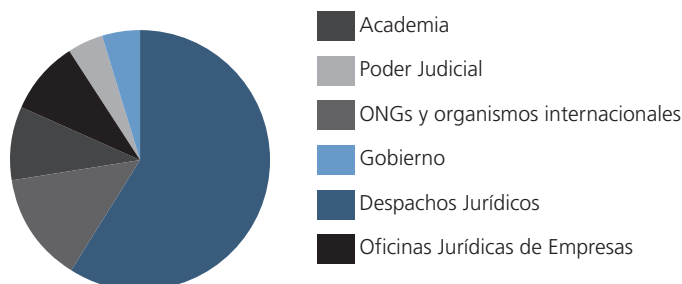
La siguiente tabla muestra la distribución de egresados de la primera generación en enero del 2006 en centros de trabajo:

Centros de trabajo de egresados de la licenciatura en Derecho, enero de 2006



La segunda generación (2002-2006) está integrada por 22 alumnos. Todos los estudiantes están colocados en un centro de trabajo de corte jurídico a través del programa de prácticas profesionales. La siguiente gráfica representa la distribución de los alumnos de la segunda generación en los diferentes centros de trabajo.

Centros de trabajo de alumnos de la segunda generación de la licenciatura en Derecho



La tercera generación (2003-2007) está integrada por 21 alumnos, de los cuales 6 están un semestre de intercambio en una universidad en el extranjero gracias al programa de intercambios internacionales. Los 15 estudiantes restantes están colocados en un centro de trabajo jurídico a través del programa de prácticas profesionales. La siguiente gráfica representa la distribución de los alumnos de la tercera generación en los diferentes centros de trabajo.

Como describí anteriormente, los estudiantes que cursan una práctica profesional son evaluados por los centros de trabajo. La evaluación se enfoca principalmente en aspectos de conducta y estándares profesionales y no de eficacia o dominio técnico. Sin embargo, las evaluaciones muestran en general una tendencia positiva de satisfacción con el programa de prácticas profesionales.

Otros indicadores que son relevantes para medir el progreso del proyecto y en particular de la licenciatura en Derecho del CIDE son el número de aspirantes a ingreso, el nivel de desempeño de los admitidos en el proceso de selección y la tasa de retención. El número de aspirantes a ingreso es relevante toda vez que permite un *pool* más amplio para realizar una selección más cuidadosa conforme al tipo de programa, perfil institucional y perfil de ingreso. En este sentido, la calidad de los aspirantes también es un elemento importante. El aumento de aspirantes también puede reflejar un mejor posicionamiento de la licenciatura en derecho como opción dentro de la oferta de educación legal. Aquí hay que subrayar la fuerte competencia que enfrenta un programa nuevo en un mercado en el que existen múltiples opciones y algunas con larga tradición y permanencia en el mercado de educación legal.

Como licenciatura de reciente creación es alentador que el número de aspirantes se duplicó de la primera promoción a la segunda y siguió creciendo en los años 2003 y 2004. Los años 2005 y 2006 presentan una ligera caída en relación con el 2004, y la demanda de aspirantes se ha estabilizado en los dos

últimos años en el rango de los 140-150.¹⁵ Existen algunos rangos institucionales que influyen en el tipo y número de aspirantes a las licenciaturas del CIDE y que tienen un efecto aún mayor en programas nuevos como el nuestro. Uno de ellos es la política institucional de aplicar el mismo proceso de admisión a todos los aspirantes. Esta política puede desincentivar a un tipo de estudiante que proviene de escuelas privadas y que opta por universidades privadas como el Instituto Tecnológico Autónomo de México, que extienden la opción de admisión sin requisito de examen de admisión a los egresados de ciertas preparatorias privadas con reconocimiento de calidad académica. Sin embargo la política del CIDE es congruente con su compromiso con la equidad y el mérito académico.

La siguiente gráfica muestra el promedio del puntaje obtenido por cada generación admitida en la licenciatura en Derecho en la prueba de aptitudes estandarizada junto con el correspondiente promedio de las primeras cinco generaciones de las licenciaturas de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y Economía del CIDE.

La siguiente gráfica muestra el promedio de bachillerato de los estudiantes admitidos a la licenciatura en Derecho del CIDE.

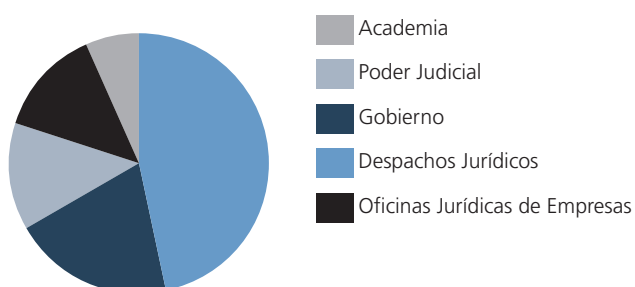
Ninguna generación admitida ha tenido un PAA inferior a 1346 o un promedio general de bachillerato menor a 8.6. Es importante notar que el PAA mínimo requerido es 1300 y el promedio de bachillerato mínimo es 8.0. Hay dos generaciones con un PAA superior en promedio a 1380 y tres con promedios de bachillerato superiores al 8.7.

La siguiente gráfica de esta sección contiene la tasa de retención de la licenciatura en derecho del CIDE por cada generación. Este dato es importante porque uno de los retos del CIDE, como institución pública, es lograr una tasa de retención razonable, para maximizar la inversión pública por estudiante, sin sacrificar los altos estándares académicos que se ha propuesto.

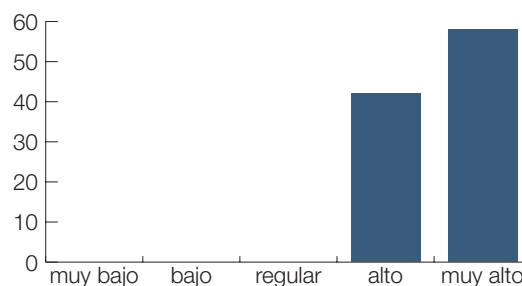
La tasa de retención global promedio de la licenciatura en Derecho hasta el momento es de 68% (sin contar a la generación que acaba de iniciar estudios en agosto de 2006). Existen dos generaciones con tasas de retención muy altas del orden de 85%. Es importante subrayar, sin embargo, que estas cifras son parciales toda vez que sólo hay una generación de egresados y la comparación con las otras licenciaturas

15/ Es interesante señalar que la caída en el número de aspirantes fue general para todas las licenciaturas del CIDE y que en el país hubo una caída en el número de aspirantes a programas en ciencias sociales y humanidades. La licenciatura en Derecho fue la que presentó una caída más ligera en relación con las demás licenciaturas del CIDE en el año 2005.

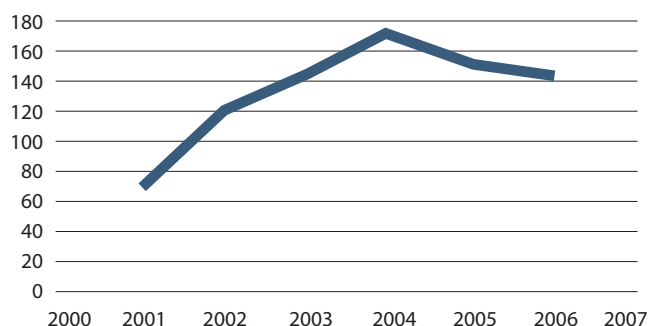
Centros de trabajo de los alumnos de la tercera generación de la licenciatura en Derecho

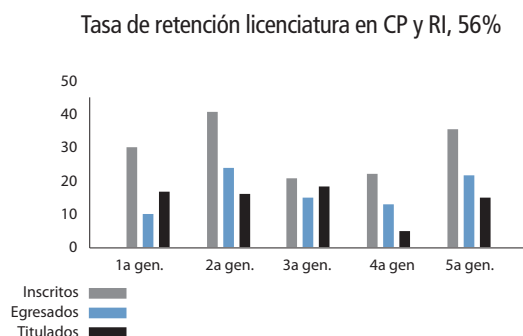
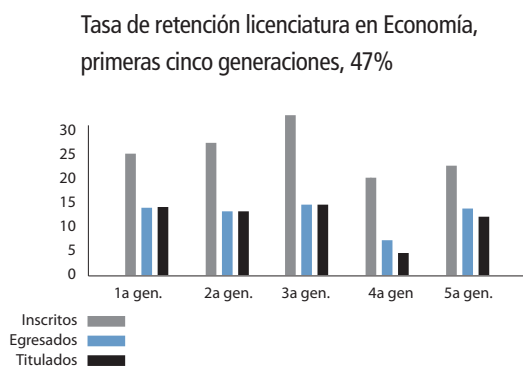
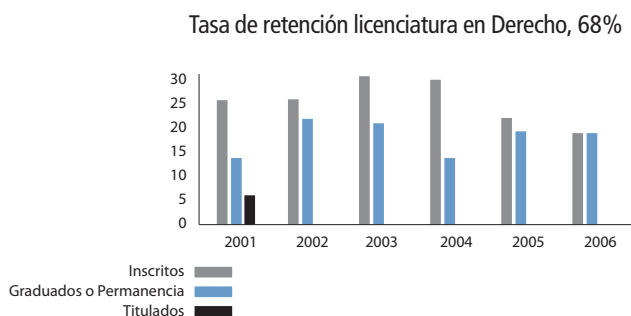
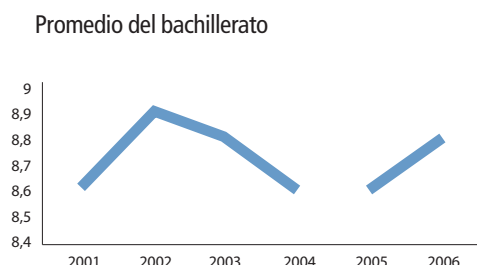
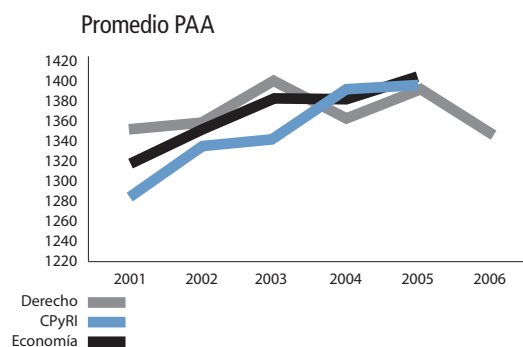


Evaluación global en prácticas profesionales



Tendencia en la demanda de aspirantes





turas todavía no puede realizarse cabalmente. Las gráficas comparativas con las licenciaturas de Economía y CP y RI se refieren a las tasas de retención de sus primeras cinco generaciones.

Actualmente se trabaja en mejorar aún más el proceso de selección de estudiantes con instrumentos más adecuados y congruentes con el perfil de ingreso y egreso. Consideramos que esto permitirá mejorar las tasas de retención a mediano plazo. También es importante esperar el efecto que pueda tener la inserción de los egresados en la práctica profesional, lo cual puede contribuir a una mejor difusión y conocimiento del programa con efectos en mayor número de aspirantes a ingreso. Los datos de esta gráfica adicionalmente nos ayudan a entender mejor las causas por las cuales ciertas generaciones tienen un menor número de retención. Hasta ahora la única generación en haber terminado sus estudios es la primera. A sólo seis meses de finalizados sus estudios, 6 de los 14 egresados han obtenido el título profesional. Éste se obtiene mediante la preparación y defensa de una tesina o tesis profesional. Todos los estudiantes de esta generación cuentan ya con un trabajo de tesina o tesis en distintos grados de revisión. Se espera alcanzar 100% de titulados dentro de los primeros dieciocho meses posteriores a la conclusión de estudios de esta generación.

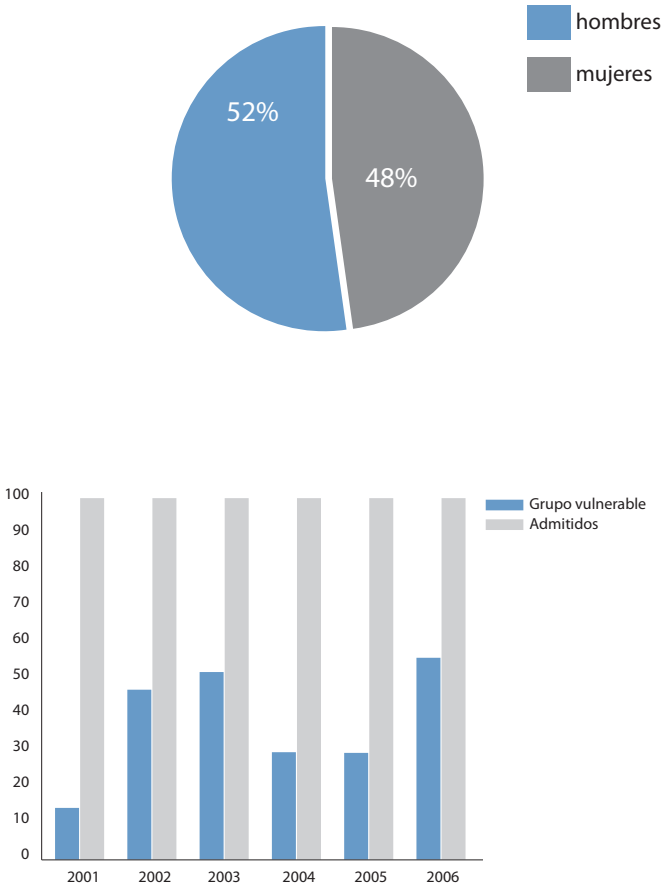
3.1 Equidad y diversidad

Adicionalmente, el CIDE es una institución comprometida con la equidad y la diversidad. En cuanto a equidad, el CIDE busca ser un espacio de oportunidad de desarrollo personal para estudiantes con potencial académico que provengan de circunstancias socioeconómicas desfavorables. En este sentido y dentro de sus capacidades, el CIDE persigue ser un espacio de movilidad social a través de méritos académicos y profesionales. En cuanto a diversidad, el CIDE sigue una política de promoción y atracción de estudiantes de regiones diversas del país. El CIDE define su misión de formar profesionales líderes en los campos de las ciencias sociales, necesariamente relacionada con crear un espacio universitario de diversidad socioeconómica y regional. Para balancear el compromiso de diversidad, equidad y rigor académico, y lograr tasas de retención razonables, la institución requiere de una inversión importante en apoyos tanto económicos, como humanos. El CIDE realiza un enorme esfuerzo para proveer un importante número de becas y apoyos económicos para estudiantes de escasos recursos, que van desde becas

y créditos para el pago de colegiatura, becas y créditos para gastos de manutención y vivienda, adquisición de computadora, y apoyo económico para realizar estancias de un semestre en una institución académica en el extranjero. Sin embargo, los apoyos económicos, aun cuando fueran lo abundante que quisiéramos —que no lo es—, no son suficientes para lograr la equidad de oportunidades reales que se persigue. Muchos estudiantes que provienen de circunstancias socioeconómicas difíciles, aun cuando se hayan destacado en sus estudios anteriores, inician su carrera con desventajas que van, desde una menor exposición a libros, ideas y discusiones, escasa o nula exposición con otro idioma, problemas de formación general y habilidades de escritura y expresión, problemas de formación en matemáticas, entre otros. Por ello el compromiso de un gran número de docentes con la aspiración de equidad es imprescindible para guiar a estos estudiantes para que puedan desarrollar las habilidades que no recibieron en su formación previa. El programa de tutorías, por ejemplo, ha sido uno de los vehículos para encauzar estos esfuerzos. A través de éste un grupo de profesores dedican parte importante de su tiempo a trabajar y dar seguimiento personalizado a los estudiantes del CIDE.

Actualmente y derivado del esfuerzo de promoción en todo el país, 44% de los estudiantes de la licenciatura en Derecho son originarios de entidades distintas al Distrito Federal (ciudad de México). Por otra parte, en la licenciatura en Derecho 48% de los estudiantes son mujeres.

En cuanto al compromiso con la equidad socioeconómica, la siguiente gráfica muestra el porcentaje de admitidos que pertenecen a una definición de grupo vulnerable con base en un ingreso familiar modesto.



Procedencia de los estudiantes de la licenciatura en Derecho del CIDE (2005)			
Posición según el IDH PNUD-ONU (2004)	Región *	Clasificación en el índice de desarrollo humano (PNUD-ONU)	Porcentaje aproximado
1	Noroeste (Baja California Sur y Norte, Sonora y Sinaloa)	Alto Desarrollo Humano	0
2	Noreste (Chihuahua, Coahuila, Nuevo León Tamaulipas, y Durango)	Alto Desarrollo Humano	4.5
3	Centro (Distrito Federal)	Alto Desarrollo Humano	56
	Centro (Estado de México, Querétaro, Morelos, Puebla, Tlaxcala)	Alto Desarrollo Humano	18
4	Occidente (Aguascalientes, Colima, Guanajuato, San Luis Potosí, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Zacatecas)	Alto y Medio Desarrollo Humano	4.5
5	Sur (Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán)	Medio Desarrollo Humano	16
	Extranjero		1

La regionalización corresponde a la definida por el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Actividad (Activity/Output)	Indicador (Indicator)	Punto de partida (Baseline)	Meta (Target)	Resultados
Desarrollo de metodologías y materiales para la enseñanza del Derecho	Número total de materiales elaborados para la enseñanza activa del derecho	12	34	29
	Porcentaje de cursos del plan de estudios CIDE que se enseñan con métodos activos (número de cursos basados en métodos activos/total de cursos del plan de estudios)	62.5% (2003)	80% (2005)	81% (2005)
	Número de ejercicios pedagógicos realizados en los cursos del CIDE con metodologías no contempladas en los materiales o manuales de casos (debates, simulaciones, etc.)	7 debates 1 simulación 1 visita de campo a reclusorios	30 ejercicios	Más de 30 +

+ Las metodologías activas están incorporadas como parte de las metodologías estándar de muchos de los cursos de modo que no se registra individualmente cada ejercicio. Algunos de los registrados son: Concurso de Juicio Penal Oral, Taller de Arbitraje Comercial, CIDEbate, Debate en la materia Derecho Penal I, JESSUP, simulacro CIDEMUN, debate en la materia de Derecho Civil I, debates en Argumentación Jurídica, Simulacro de proceso ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

3.2 Desarrollo de materiales docentes

Otra serie de indicadores importantes para evaluar el desarrollo del proyecto es precisamente el de generación de materiales didácticos. Si bien la publicación de estos materiales es una de las metas importantes por concluir, la generación y utilización de los mismos en las aulas de la licenciatura en Derecho del CIDE es ya una realidad en constante estado de perfeccionamiento. Este esfuerzo se ha desarrollado con un número limitado de profesores y asistentes de investigación internos de la División de Estudios Jurídicos (en los primeros dos años fueron tres profesores y cinco asistentes de investigación, lo cual creció en el tercer y cuarto año a cinco profesores y seis en el quinto año) y un gran número de profesores y abogados externos que han dedicado generosamente y sin retribución económica su tiempo y talento a la empresa. Para reflejar el desarrollo en este sentido se incluye la siguiente tabla conforme a una base de inicio y metas fijadas en 2003 y resultados a diciembre de 2005.

- Actualmente hay 20 equipos de trabajo integrados para el desarrollo de metodologías y materiales.
- Existen 15 manuales con diferentes grados de avance para su eventual publicación y otros 9 en producción o revisión que constituirán la materia de la posible publicación de una colección de casos y materiales para la enseñanza del derecho en México.

- Se elaboraron 29 materiales para la enseñanza activa del derecho.
- En el transcurso de la licenciatura se han efectuado más de 30 ejercicios pedagógicos dentro de los cursos del CIDE con metodologías no contempladas en los materiales o manuales de casos (debates, simulaciones, etcétera).

3.3 Capacitación de la planta docente

A continuación se presenta la tabla con los indicadores seleccionados en 2003 para medir el progreso de capacitación de la planta docente para enseñar con métodos activos y sus resultados en 2005.

3.4 El Programa de Clínicas de Interés Público

En 2005, la División tomó la decisión, con el apoyo de las autoridades del CIDE, de iniciar el Programa de Clínicas de Interés Público CIDE. La clínica constituye un curso dentro de la malla curricular. A través de este curso, los estudiantes trabajan en un ambiente monitoreado y supervisado en casos reales. En lo docente es una pieza importante de la formación en competencias. Sin embargo, más allá de la experiencia práctica, la clínica es un espacio para vivir y transmitir valores fundamentales sobre los que se basa el proyecto: el valor social de la abogacía, formación en altos estándares de ética profesional y el derecho como bien público y herramienta de transformación social.

Actividad (Activity/Output)	Indicador (Indicator)	Punto de partida (Baseline)	Meta (Target)	Resultados
Capacitación de la planta docente para enseñar con métodos activos	Número de profesores-investigadores CIDE que pueden fungir como capacitadores en métodos activos para la enseñanza del derecho	4	9	6
	Número de profesores CIDE y abogados capacitados para enseñar con métodos activos	25	57	65

La clínica es un espacio idóneo para que el alumno perfeccione destrezas de estrategia y de solución de problemas. El diseño y orientación de la clínica permite incentivar la función transformadora de la abogacía. La primera clínica dentro del programa es un proyecto de colaboración. Se buscó cuidadosamente una alianza con una organización no gubernamental sin intereses de lucro. El socio del CIDE en el proyecto de clínica es la Oficina de Defensoría de la Infancia (ODI), con una trayectoria reconocida en la defensa de derechos de niños y adolescentes. La clínica se pensó con la función de fortalecer la capacidad de representación legal de la ODI, con base en una estrategia de litigio de interés público y de formulación de propuestas de política pública legal para mejorar la infraestructura jurídica de defensa de derechos de niños.

El litigio de interés público tiene dos componentes. Por un lado, una vocación de representación de personas con escasos recursos económicos. Por otro, intentar llevar casos paradigmáticos que permitieran sentar nuevos precedentes y formular reformas legislativas y otro tipo de políticas públicas para fortalecer la situación y capacidad de defensa de la infancia. Se sentaron desde un principio altos estándares profesionales para el trabajo de la clínica. Por ejemplo, si bien es una práctica generalizada en el ámbito del litigio dar pequeños pagos a funcionarios judiciales menores por la tramitación de expedientes, la clínica se apegó al principio de que en su práctica no se realiza ningún pago, bajo ningún motivo, que no sea el pago de servicios establecidos en ley. Se fomenta una alta conciencia del conflicto de interés, de la definición del cliente, y se retira la representación de cualquier cliente que decida por iniciativa propia realizar o recibir cualquier pago al margen del derecho. En la clínica los estudiantes participan en un modelo de despacho jurídico con reuniones periódicas para formular estrategias de litigio. Desde un inicio, los estudiantes tienen participación directa en los casos bajo un sistema supervisado y con las protecciones necesarias para su formación y la provisión de un servicio legal de alta calidad.

En 2005, llevamos, a través de la clínica, 50 casos. Algunos de ellos han puesto en la agenda pública temas muy importantes como son las garantías de debido proceso constitucional en casos de niños víctimas de delitos, el estándar de cuidado de las instituciones públicas de asistencia a menores y la política en materia de justicia de infancia. A través de la clínica por ejemplo, se ha logrado introducir el

testimonio de menores en un ambiente protegido y conducido por profesionales psicopedagogos. Otro de los resultados más satisfactorios de los últimos casos fue participar y lograr un pronunciamiento de la Suprema Corte, al resolver una contradicción de tesis, que extendió el derecho de las víctimas de un delito a interponer el juicio de amparo ante la negativa del Ministerio Público de ejercer la acción penal más allá del texto constitucional. También se participó activamente en la formulación del precedente por el cual el amparo procede para forzar al Ministerio Público a resolver la procedencia de la acción penal dentro de un plazo razonable.

3.5 Argumentación y escritura legal

Con el fin de consolidar, en el contexto del PRENDE, las habilidades de análisis y argumentación escrita y oral, se puso en marcha un programa que llamamos "argumentación y escritura legal". Su objetivo inmediato respecto del proyecto educativo es formar a los estudiantes de Derecho del CIDE en un alto nivel de análisis, argumentación y escritura en los distintos géneros asociados a su profesión. Tiene también como objetivo de mediano plazo generar las herramientas para extender la reforma educativa en esta área al resto de la comunidad jurídica, y como objetivo de largo plazo promover un cambio sustancial en el lenguaje jurídico con miras a la claridad y la transparencia en la práctica jurídica y la administración de justicia. Este programa incluye componentes de investigación, docencia, sistematización y difusión.

En investigación pretende precisar cánones de corrección para diferentes géneros de textos y formas de expresión usadas en contextos jurídicos, con el fin de usar esos cánones en la enseñanza del derecho a lo largo de la licenciatura. También se aboca a elevar el nivel de argumentación sustantiva a través de la investigación y discusión de aquellos argumentos extranormativos que dan sustento y contenido a la norma: justicia, principio de deliberación democrática, objetivos de eficiencia, distributivos, morales, etc. Los resultados de esta investigación fortalecerán también el programa de escritura de casos y la elaboración de materiales pedagógicos.

El componente principal de este programa es el docente y tiene dos ejes: uno de argumentación y uno de escritura. El eje argumentativo consiste en una serie de cursos correlativos que ya se están impartiendo y están dirigidos a desarrollar habilidades de análisis y argumentación. El eje de escritura consiste en la in-

corporación de una metodología específica para el aprendizaje de la elaboración de materiales escritos en cualquier género, y en la implementación de esta metodología tanto en cursos específicos de escritura (tales como “Ensayo y exposición” y el “Seminario de titulación”) como a lo largo de otros cursos de la malla curricular, apoyando a los profesores de asignatura y a sus alumnos en el uso de esta metodología. El programa de escritura legal tiene también componentes de sistematización y difusión, al estar inserto en el programa más amplio de sistematizar diferentes cursos desarrollados en el marco del PRENDE con el fin de diseminar sus modalidades de enseñanza legal.

4. Desarrollo actual, programa de trabajo y retos: la segunda fase

En el año 2005 se inició la segunda fase del proyecto con el fin de completar y sistematizar el modelo en todos sus aspectos de gestión pedagógica. Además, resultaba indispensable tener mejores instrumentos de evaluación a lo largo de la carrera que nos permitieran conocer con mayor precisión el desarrollo de nuestros objetivos.

Para atender estos temas, decidimos solicitar ayuda de especialistas en temas de educación. Después de entrevistar a varios expertos, decidimos contratar a la empresa CENTRUM, consultores en temas de formación, pedagogía y desarrollo institucional. Con ellos, la planta docente interna y externa nos hemos propuesto los siguientes objetivos y el desarrollo de los siguientes productos:

a) Objetivos:

- La evaluación del perfil de egreso y la definición de las competencias esenciales del PRENDE, así como el desarrollo de las herramientas para evaluarlas mediante actividades observables.
- Contar con estas herramientas para evaluar el potencial de desarrollo del estudiante, así como para anticipar su rendimiento académico.

- Enriquecer la metodología de enseñanza con recursos de aprendizaje para optimizar el aprovechamiento de cada estudiante de acuerdo con su estilo de aprendizaje.
- Incentivar el compromiso del alumno con su desarrollo individual como profesionista.

Partiendo de lo ya realizado, y con base en la definición del perfil de egreso y la filosofía y metodología educativa del PRENDE, se realizó un plan de trabajo que hoy presenta sus primeros productos. A través de un proceso colectivo y deliberativo se definieron aquellas competencias centrales que dan sustento al modelo pedagógico. Simultáneamente, se definieron los roles que se persiga posean los profesionales formados bajo el modelo PRENDE. El paso siguiente fue crear un modelo de apoyo a la enseñanza, y un sistema de evaluación de competencias. Actualmente se capacita a la planta docente interna en la utilización del modelo de apoyo y evaluación, para posteriormente introducir gradualmente estas herramientas a los profesores externos.

La siguiente fase del proyecto consiste en el desarrollo de notas pedagógicas y manuales del docente para la enseñanza PRENDE, así como en un catálogo de recursos de aprendizaje de apoyo para los estudiantes. En esta fase se busca también sistematizar el modelo y la administración de la licenciatura a través del uso de una plataforma educativa LMS. Al mismo tiempo, se trabajó en un rediseño de la malla curricular para incorporar efectivamente la graduación y seriación de la formación en competencias.

Así, el perfil del abogado CIDE se enriquece y complementa con la definición de a) contribuciones estratégicas, b) roles; c) responsabilidades, y d) competencias centrales. Las contribuciones estratégicas corresponden al fin último de la actividad profesional. Nos indican cuáles son los beneficios tangibles esperados del abogado egresado del CIDE. Para que una contribución estratégica sea válida debe estar rela-

Contribución estratégica		Premisas PRENDE / CIDE
1	Crear una nueva práctica en el campo del derecho en México, con mayor transparencia, apertura y efectividad, así como con un enfoque interdisciplinario.	“Impulsar una nueva cultura profesional del abogado en México que impacte positivamente en la construcción de un Estado de derecho.”
2	Generar confiabilidad y credibilidad en toda persona a la que preste sus servicios, a través de solucionar sus problemas reales y logrando en forma efectiva que obtengan un beneficio.	“Generar confianza social en las instituciones y en el derecho como vehículos para prevenir y pacificar conflictos.”
3	Crear a través del servicio a sus clientes, la imagen del derecho como un bien público cuyo fin es proteger y generar un bienestar deseable.	“Generar confianza social en las instituciones y en el derecho como vehículos para prevenir y pacificar conflictos.”
4	Identificar y proponer mejoras en el sistema tradicional de formación de abogados, que enriquezcan la formación de las siguientes generaciones en el país.	“Generar cambios sustantivos en la enseñanza del derecho, en cualquier institución en México en donde se formen los futuros líderes del país.”

cionada directamente con alguna premisa, estrategia o filosofía de la institución y en este caso, del programa (PRENDE).

Los roles nos dicen de qué forma se lograrán las contribuciones estratégicas. Los roles definidos dentro de este perfil amplio son: el abogado CIDE como estrategia, como transformador y como estudioso. Las responsabilidades son los resultados o valores específicos que se generarán al estar desempeñando o ejecutando un rol determinado. Las competencias por último son el conjunto de comportamientos observables y sujetos de medición, que se requieren para poder desempeñar cada uno de los roles definidos. Estos comportamientos se dan como resultado de una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y rasgos de personalidad.

Las competencias constituyen la materia central del proceso de formación. Es aquí donde se implementa el modelo y se aterriza a las aulas y vida académica. El paso importante en el proyecto que deseo enfatizar es que las competencias por sí solas, como ejercicio intuitivo de lo que un abogado requiere para desempeñarse, dejan de ser sólo un catálogo aislado, para pasar a formar parte de un modelo integral. En otras palabras, desarrollar competencias específicas, sustentadas sobre roles y responsabilidades definidas, persigue la formación de profesionales que puedan ser capaces de realizar ciertas contribuciones estratégicas, mismas que a su vez se sustentan en la visión y filosofía de la División de Estudios Jurídicos del CIDE sobre lo que debe ser el papel de la enseñanza del derecho en una sociedad con aspiraciones democráticas y de Estado de Derecho.

Las competencias se dividieron en dos tipos: competencias de efectividad y competencias técnicas. Las competencias técnicas definidas son:

- el uso de fundamentos y herramientas jurídicas, y
- expresión y argumentación jurídica.

Las competencias de efectividad son:

- análisis crítico;
- solución de problemas;
- liderazgo para el cambio, y
- negociación.

El Diccionario de Competencias no sólo define cada una de ellas, sino contiene una serie de actividades observables que componen la competencia, organizadas de menor a mayor complejidad y divididas por categorías de actividades. Esto no quiere decir que no se puedan desarrollar, o de hecho de-

sarrollen otras competencias en la licenciatura del CIDE. Esto quiere decir que existe una definición central de competencias, sobre la cual se organiza el compromiso institucional de la División, y con base en las cuales podremos evaluar y medir el progreso de estudiantes y eventualmente de la licenciatura.

De esta manera, el sistema de evaluación no sólo permitirá contar con información crítica para el fortalecimiento del modelo educativo, sino servirá para alimentar y desarrollar un modelo de capacitación y apoyo más efectivo hacia los docentes. La herramienta de evaluación permitirá al PRENDE ofrecer el modelo educativo legal y sus componentes con una sólida propuesta para su evaluación sistemática.

El plan de trabajo para los siguientes dos años incluye la adecuación de la malla curricular, iniciar el proceso de redacción de notas técnicas de apoyo al docente, desarrollar recursos de aprendizaje de apoyo al estudiante y realizar la aplicación de la evaluación de competencias como un ingrediente indispensable en la evaluación del progreso de los estudiantes y del proyecto en general. Con ello se terminará de consolidar el modelo educativo con una más completa y congruente definición de todos sus elementos.

La siguiente tabla, preparada por CENTRUM para el PRENDE refleja el modelo a través de los diversos componentes de la gestión pedagógica.

Componentes de la gestión pedagógica					
Proyecto Curricular (Estratégico)	Finalidades	Contenidos	Secuencia Didáctica	Metodología	Evaluación
	Para qué	Qué	Cuándo	Cómo	Para qué Cuándo Cómo
	Perfil PRENDE (de Ingreso y Egreso) Diccionario de Composición		Temporalización de competencias en la currícula	Notas Pedagógicas Método del caso	Assessment Center Portafolio de Evidencias
Programación Asignatura (Operativa)	Objetivos por cada asignatura	Contenidos por cada asignatura	Secuencia de las unidades didácticas	Actividades y materiales para la formación	Indicadores de evaluación por contenidos para cada asignatura

Así, del importante esfuerzo inicial en introducir los hechos al estudio del derecho y en capacitar profesores, se cuenta hoy con un modelo integral que podría ser compartido en todo o en partes. El modelo consta de cinco elementos principales:

- **Objetivos (¿para qué?):** constituyen las finalidades de la educación legal PRENDE a partir de una base de inicio. Busca la formación de abogados con sólidos conocimientos jurídicos, con competencias para la solución de problemas y

con conciencia de los más altos estándares profesionales y del compromiso con el interés público, y la construcción y fortalecimiento del Estado de Derecho.

- Contenidos (¿qué?): se componen por los conocimientos jurídicos fundamentales, las competencias profesionales estratégicas y las actitudes ante la práctica profesional.
- Secuencia Didáctica (¿en qué momento?): se refiere a la seriación de materias, al lugar en la malla en el que se desarrollarán gradual y progresivamente las competencias y abordarán las actitudes.
- Metodología (¿cómo?): se articula como una metodología basada en problemas y participativa que utiliza una diversidad de técnicas pedagógicas lógicamente relacionadas con los tres elementos anteriores.
- Evaluación: se compone de las diversas herramientas de evaluación necesarias para fortalecer y dar seguimiento al progreso en el desarrollo de la actividad de aprendizaje y formación.

Actualmente se ha concluido el perfil de egreso y el perfil de ingreso relacionados con competencias, que constituyen los dos productos principales del elemento "Objetivos". Esta actividad involucró la participación de todos los profesores de tiempo completo de la División de Estudios Jurídicos y un grupo de profesores externos.

El elemento de contenidos se compone por los cursos y materiales desarrollados ya en la malla curricular de la licenciatura en Derecho del CIDE. Sin embargo, es importante destacar la generación de cursos interdisciplinarios basados en la metodología PRENDE. Esta línea constituyó un esfuerzo estratégico institucional por desarrollar cursos con la participación de otras Divisiones del CIDE. Se han desarrollado los siguientes cursos:

- Seminario Revolución y Legalidad, con la División de Historia.
- Seminario de Competencia Económica, con la División de Economía.
- Derecho y Políticas Públicas, con la División de Administración Pública.

Es importante destacar estos cursos porque un efecto importante logrado es involucrar a otras divisiones del CIDE en la metodología PRENDE. Consideramos que esta línea de acción es importante para la consolidación del proyecto en el CIDE. Los resultados han sido muy satisfactorios y podemos repor-

tar que la metodología se discute ya en forma preliminar a nivel del CIDE por sus posibles contribuciones al fortalecimiento docente de la institución.

El elemento de secuencia didáctica también fue trabajado. Como producto de un proceso de reflexión y reforma de las mallas curriculares de las licenciaturas del CIDE, en el que participó la División de Estudios Jurídicos en forma relevante, se propuso y aceptó una nueva malla curricular para la licenciatura en Derecho. Esta malla integra de mejor manera las ventajas interdisciplinarias que presenta la institución, y fue pensada estratégicamente para fortalecer la programación gradual y progresiva del trabajo en habilidades profesionales que el PRENDE ha definido como estratégicas. En lo particular cabe destacar que se incluyó en esta malla, que entrará en vigor en agosto de 2007, una serie de talleres de competencias que corren junto a ciertos cursos en los que se enfatizará el desarrollo de habilidades en la solución de problemas.

En el elemento de metodología un paso importante fue la culminación del Diccionario de Competencias. Este diccionario define las competencias profesionales estratégicas en la formación jurídica PRENDE. El diccionario describe estas competencias y su desarrollo gradual en cuatro etapas en forma de conductas visibles y evaluables. El diccionario constituye así un eje central del proyecto docente imprescindible para la capacitación de profesores, la formación en aulas y la evaluación del progreso de los alumnos.

El elemento de evaluación se compone de tres herramientas principales:

- a) el *assessment center*;
- b) portafolio de evidencias por estudiantes;
- c) evaluaciones por materia de conocimientos y habilidades. El *assessment center* es un método para evaluar competencias con base en el diccionario. Se llevaron a cabo dos seminarios de capacitación a la planta docente interna en esta herramienta de evaluación, la cual se empezará a aplicar en el semestre de primavera de 2007. Se llevó a cabo también un seminario de capacitación en la herramienta de portafolio de evidencias, la cual se contempla se iniciará su aplicación sistemática en el otoño del 2007. Actualmente también se trabaja en la evaluación por materias en el que se sistematizará aplicaciones del *assessment center* por cursos y desarrollará un repositorio de conocimientos fundamentales por materia.

En otras palabras, el modelo está basado en un perfil PRENDE, que se compone del perfil de egreso u objetivo último en la formación de profesionales y un perfil de ingreso que auxilia en la selección de candidatos (con mayor disposición a formarse bajo la filosofía pedagógica e institucional del PRENDE): Este objetivo se articula a través de la programación por cada asignatura. Cada asignatura contiene objetivos y contenidos como elementos del perfil PRENDE. El Diccionario de Competencias es un instrumento para desarrollar y evaluar sistemáticamente las competencias estratégicas. La secuencia de las asignaturas está organizada en forma tal que las competencias se ejerciten con un orden creciente de complejidad, con las necesarias repeticiones a lo largo de la currícula y de forma interconectada. Para desarrollar las competencias es necesario utilizar métodos activos, como el método de caso o educación basada en problemas. Se han desarrollado actividades y materiales para tal propósito. Actualmente se trabaja en notas pedagógicas que fortalezcan la utilización de las actividades y materiales con los que se trabaja en aulas, así como materiales de apoyo a estudiantes independientemente del trabajo en clase. La evaluación debe estar basada no sólo en los objetivos de contenidos, sino en la evaluación del desarrollo de competencias. Para ello los exámenes de conocimientos deben ser sólo una parte de la calificación y las competencias se evaluarán a través de herramientas diseñadas para tal propósito, entre ellas se encuentran las evaluaciones a través de la solución de casos, el portafolio de evidencias y la técnica de observación *assessment center*.

Si bien se han definido todos los elementos del modelo, cada uno de ellos se encuentra en distinta fase de instrumentación. Por ejemplo, en los próximos dos años se trabajarán las notas pedagógicas, así como la capacitación a docentes para el empleo del Diccionario de Competencias, tanto para la docencia en clase, como para la evaluación. Independientemente de la socialización y difusión del modelo, existirá una serie de cursos a lo largo de la malla en donde a través de talleres o intervenciones más específicas se busca el desarrollo de las competencias centrales. El proceso de ajuste, perfeccionamiento y revisión es permanente. La crítica y la reflexión son ingredientes cosustanciales a la propuesta misma. Uno de los rasgos definitorios de la División de Estudios Jurídicos del CIDE es el nivel de compromiso y dedicación a pensar, reflexionar, evaluar e implementar en educación legal.

Conclusiones y reflexión final

Desde su inicio, el proyecto se definió como de innovación. La insatisfacción propia con la educación legal recibida, el cúmulo de evidencia de abogados que desde la profesión veían carencias importantes en la formación, y la falta de proyectos comprensivos en la esfera de la educación legal nacional nos llevaron a plantear la introducción de ingredientes innovadores. La hipótesis central del proyecto fue que había necesidad de formar abogados que pudieran actuar como pacificadores, con capacidades para resolver problemas, en un ambiente crecientemente democrático, en una economía abierta e internacional, y en donde la necesidad de construcción del Estado de Derecho requería tanto capacidad de transformación, como de compromiso y altos estándares profesionales.

Si bien subyace a la propuesta un enriquecedor debate académico sobre el papel del derecho y sus operadores, tanto con influencias realistas, como de la democracia deliberativa, entre otros, no fue este debate el hilo conductor del proyecto. Se buscó basarlo en una coherencia pedagógica, en la que se pudieran definir objetivos últimos, intermedios e inmediatos de la formación en un proceso colectivo entre academia y profesión. Esto para posteriormente iniciar el desarrollo de los materiales y actividades que constituirían las herramientas para alcanzar los objetivos. Todo ello basado en consensos mínimos del para qué: compromiso con el Estado de Derecho, con soluciones más justas y eficaces, respeto al rol del abogado como representante de intereses (competente, celoso), sin sacrificar su compromiso con el interés público, el sistema jurídico y sus aspiraciones más altas. El balance no es —ni la empresa— sencillo. El proyecto sigue en construcción y para su mayor maduración deberá trabajarse en él por entre cinco y diez años más. Tal vez el reto más grande está por delante. Su lanzamiento representó un gran esfuerzo de persuasión y de suma de esfuerzos. Pero una vez pasado el ánimo inicial por innovar y construir, su permanencia, consolidación, profundización e impacto son retos igual de mayúsculos.

Ciertos factores han sido claves en mi opinión para lo que se ha logrado. Por un lado un claro liderazgo de las autoridades institucionales, una gran entrega de los impulsores del proyecto y de aquellos que lo trabajan y construyen en el día a día. Imprescindible ha sido la colaboración entre abogados practicantes, jueces y otros profesionales del derecho, con los académicos del CIDE y otras instituciones

para su desarrollo. Esto no sólo constituyó una fuerza de legitimación importante, sino que permitió generar un modelo realizable, con una enseñanza más conectada a la realidad de la profesión y a sus problemas, y nos permitió encontrar los caminos para el adecuado balance entre innovación y tradición.

El proyecto del CIDE es enormemente respetuoso del lugar de la tradición y el rigor doctrinario en la formación jurídica. Porque lo es tanto, es que era importante innovar para revitalizarla, para demandar que fuera bien abordada. Sin abandonar la tradición, se busca que ésta cobre relevancia como componente de las competencias propias del abogado. Que sean suyas las herramientas, con plena conciencia de las responsabilidades de su utilización. Asimismo, que la tradición sea cuestionada críticamente, para ser capaz, en la mejor tradición del derecho, de dar respuestas a nuevos retos, de ser instrumental para avanzar los objetivos del derecho: seguridad, paz, justicia. Es el abogado uno de los profesionales llamados a contribuir y liderar el adecuado balance entre el orden, la libertad, la equidad y la justicia en sociedad. Tan grande empresa no puede más que producir grandes compromisos.

Evaluación, reconocimiento y acreditación educativa en México: espacios para la innovación en la enseñanza del Derecho

Resumen

Las políticas educativas actuales están transformando a las universidades mexicanas a través de programas enfocados a mejorar la educación superior. Tres programas claves en este esfuerzo han sido la evaluación diagnóstica, el reconocimiento de validez oficial y la acreditación de programas académicos. Se pretende detallar el origen, finalidad y funcionamiento de estos tres programas para analizar de qué forma las políticas educativas actuales están incidiendo en la educación superior, específicamente en los estudios de derecho. Con ello se pretende crear un marco de referencia para futuras discusiones y estudios que analicen de qué forma las políticas educativas podrían permitir y promover la innovación educativa que se requiere para mejorar la enseñanza del derecho.

Luis Fernando Pérez Hurtado

Stanford Law School. Originario de Los Mochis, México. Candidato a doctor por la Escuela de Derecho de la Universidad de Stanford. Cualquier comentario favor de enviarlo a luisph@stanford.edu

Agradezco a Marcela Barrio de Pérez su apoyo en la elaboración de este artículo.



Abstract

In Mexico there is an effort to improve the higher education. Three programs are fundamental in this effort: the diagnostic evaluation, the official recognition and the accreditation of academic programs. It is explained the origin, purpose and functioning of these programs, and analyzed how the educational policies are having an impact in the higher education, especially in the legal education. The purpose is to lay down a framework for discussion on how educational policies could allow and promote innovations to improve legal education.



I. Introducción

Desde mediados del siglo pasado, las propuestas para elevar la calidad en la enseñanza del derecho en América Latina han girado básicamente sobre los mismos temas: planes y programas de estudio acordes al entorno actual, contenidos equilibrados entre lo teórico y lo práctico, técnicas de enseñanza efectivas, material didáctico actualizado, instrumentos de evaluación apropiados, capacitación y actualización de profesores, etc. Basta ver el temario y las declaraciones de la "I Conferencia de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho (Ciencias Sociales y Políticas)", realizada en 1959, para darnos cuenta que casi todo lo ahí discutido sigue teniendo gran relevancia.¹

Las instituciones latinoamericanas que en la actualidad han logrado elevar sustancialmente la calidad de sus programas de derecho, lo han conseguido a través de la incorporación de ideas innovadoras en sus procesos educativos. Este libro contiene algunos ejemplos de dichas instituciones. Al analizar estos ejemplos, podemos observar que la innovación en estos programas ha implicado no sólo una variante a lo que había, sino una transformación profunda de

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Memoria de la I Conferencia de Facultades y Escuelas de Latinoamericanas de Derecho (1959).

aquello para lo que se innova.² Ha incluido por igual a ideas no conocidas anteriormente, como a aquellas ya conocidas pero no utilizadas, o a las anteriormente utilizadas pero ahora aplicadas de una forma distinta. Además, dichas ideas no han surgido ni se han aplicado espontáneamente, sino que formaron parte de un proceso más amplio de mejora que inició con una investigación educativa sólida, y culminó con la evaluación, la consolidación y el desarrollo de las acciones innovadoras.³

Sin embargo, cualquier proceso innovador dirigido a mejorar la educación jurídica debe realizarse dentro del marco normativo existente que señale los requisitos mínimos y los parámetros de calidad para este tipo de estudios. En algunos países estos requisitos y parámetros son específicos para programas en derecho, elaborados por el gobierno, por agrupaciones de abogados y/o por asociaciones de escuelas de derecho. En Colombia, por ejemplo, la Resolución 2768 del Ministerio de Educación define las áreas específicas a cubrir por los programas de estudios en derecho, el alcance de la flexibilidad curricular y los requisitos para obtener el título profesional.⁴ Incluso impulsa una formación jurídica basada en el desarrollo de competencias y enuncia cuáles son aquellas que debe adquirir todo estudiante de derecho.

El caso de México es diferente. No existen requisitos mínimos o estándares de calidad elaborados exclusivamente para las instituciones que ofrecen estudios de derecho o para el contenido de dichos estudios. Ni siquiera existe algún criterio generalizado que determine quién puede ejercer la profesión de abogado; es cada institución educativa quien determina, en sus reglamentos internos, cuáles son los requisitos que necesitan cumplir sus egresados en derecho para poder recibir la cédula profesional y, por consiguiente, ejercer la profesión en todo el país. Como resultado de esto, la mayoría de los cambios que se han realizado en los últimos años en las escuelas y los programas de derecho han surgido no por la influencia de algún movimiento generalizado para transformar la educación jurídica, sino por la incorporación de políticas

educativas que buscan elevar la calidad de la educación superior en general.

Por lo tanto, para entender los cambios que se han realizado en los últimos años en las escuelas y programas de derecho – buscando cumplir con determinados requisitos y estándares de calidad –, es necesario conocer las políticas educativas actuales en educación superior, así como los mecanismos que se utilizan para incorporar dichas políticas en las instituciones educativas. Los tres principales mecanismos que buscan este objetivo son la evaluación diagnóstica, el reconocimiento de validez oficial y la acreditación de programas académicos.

Así, este artículo pretende detallar el origen, finalidad y funcionamiento de estos tres programas para entender de qué forma las políticas educativas actuales están incidiendo en la educación superior, específicamente en los estudios de derecho. Con ello se pretende crear un marco de referencia para futuras discusiones y estudios que analicen de qué forma las políticas educativas podrían permitir y promover la innovación educativa que se requiere para mejorar la enseñanza del derecho.

Después de esta introducción, el segundo apartado describe el surgimiento de las políticas educativas modernas y su definición actual en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Los siguientes apartados analizan por separado a la evaluación diagnóstica, el reconocimiento de validez oficial y la acreditación de programas académicos como los mecanismos que impulsan las políticas educativas actuales. Al final se ofrecen algunas conclusiones, así como sugerencias que pueden servir para profundizar en el tema.

II. Las Políticas Educativas en Educación Superior y el Programa Nacional de Educación 2001-2006

La educación superior en México comienza un proceso modernizante a mediados de la década de los setenta, principalmente como respuesta a los problemas derivados de las agitaciones político-estudiantiles que hubo en el país en los sesentas. Este proceso modernizante incluyó la creación de las normas y estructuras necesarias para la reorganización, regulación y planeación del sistema de educación nacional.

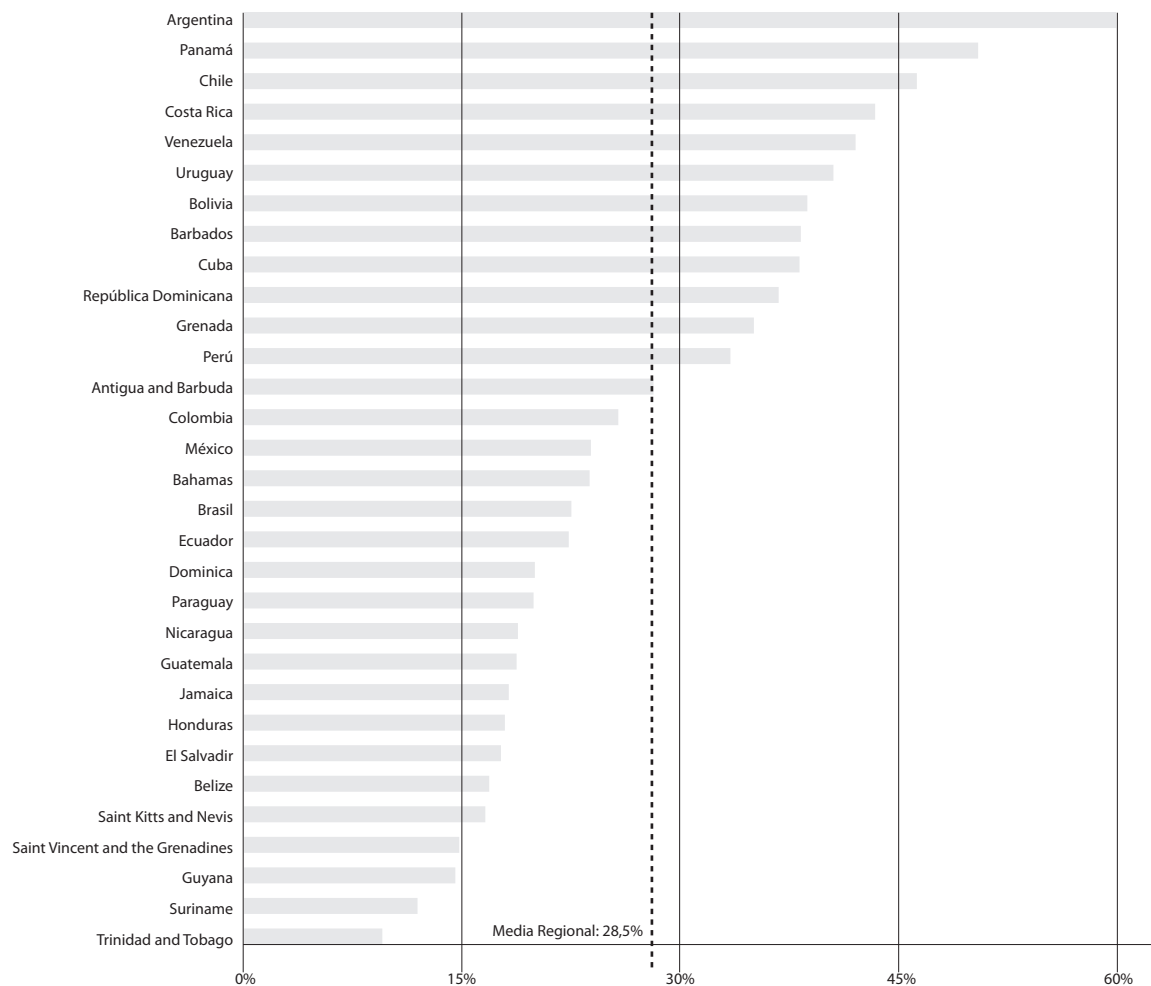
Es el Plan Nacional de Educación Superior de 1978 el que determina las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior. A partir de este

2 Moreno Bayardo especifica que, “la innovación supone introducción de algo nuevo que produce mejora, pero se trata de mejoras en aspectos sustanciales del objeto de innovación, no de mejoras superficiales o simples novedades”, María Guadalupe Moreno Bayardo, Investigación para la innovación educativa, La Tarea, Revista de Educación y Cultura No. 10 (Octubre 1998) disponible en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/gmoren10.htm>.

3 Didriksson señala que la innovación, “debe incluir tanto la pauta de acción conductora que posibilita generar el cambio, como los elementos necesarios para que ocurra esa transformación.” Axel Didriksson Takayanagui, Política e Investigación Educativa, Perfiles Educativos No. 29-30, 25, pg. 26 (1985).

4 Para mayor detalle, ver el artículo que se incluye en este libro sobre la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.

Tabla 1. Tasa Bruta de Matriculación de Educación Superior 2003
Matrícula Total/Población entre 20 y 24 años.¹



1 Id., pg. 247.

TBM mayor de 45%	Argentina, Panamá, Chile.
TBM entre 30% y 45%	Costa Rica, Venezuela, Uruguay, Bolivia, Barbados, República Dominicana, Grenada, Perú, Cuba.
TBM mayor de 15% y menor de 30%	Antigua y Barbuda, Colombia, México, Bahamas, Brasil, Ecuador, Dominica, Paraguay, Nicaragua, Guatemala, Jamaica, Honduras, El Salvador, Belice, Saint Kitts y Nevis.
TBM menor de 15%	Saint Vincent y Las Granadinas, Guyana, Surinam, trinidad y Tobago.

Plan se trazan las políticas de planeación y se crean los organismos encargados de darles operatividad. Estas políticas de planeación que surgen en la década de los ochenta y muchos de los programas que derivaron de ellas siguen vigentes hoy en día, aunque sujetas a las políticas educativas actuales.

Las políticas educativas del actual gobierno federal se encuentran en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.⁵ Este Programa contiene un diagnóstico de la situación educativa actual, especifica los objetivos estratégicos a seguir y señala las líneas de acción y metas para lograrlos. El diagnóstico de la educación superior que presenta el Programa señala, entre otras cosas, una rigidez de los programas educativos, baja eficiencia terminal y posterior desempleo y subempleo de los alumnos, disparidad en la calidad de las instituciones privadas, insuficiente producción de conocimiento y escasa vinculación con los requerimientos para el desarrollo nacional.⁶

A partir de este diagnóstico surgen tres objetivos estratégicos a seguir: la ampliación de la cobertura, la calidad de la educación y la integración del sistema de educación superior.⁷ Como veremos posteriormente, estos objetivos estratégicos determinan en gran medida el alcance y la aplicación de los mecanismos específicos encaminados a mejorar la educación superior, incluyendo los estudios de derecho, por eso la importancia de analizarlos a continuación.

a) Ampliación de la cobertura.

Sin lugar a dudas un reto fundamental del sistema de educación superior en México es la ampliación de la matrícula educativa.⁸ A pesar del gran número de instituciones de educación superior que se han abierto en los últimos años, la tasa de matriculación de educación superior es sólo del 20% de la población entre 20 y 24 años.⁹ Este porcentaje es mayor al 14.83% que había en el país en 1995, pero aún muy por debajo de la tasa de países industrializados y todavía por debajo de la tasa bruta media en Latinoamérica que es del 28.5% (Ver Tabla 1). Como lo veremos

más adelante al analizar el reconocimiento de validez oficial de estudios, este objetivo estratégico tiene un enorme impacto en la política educativa para las instituciones particulares de educación superior. Sin lugar a dudas las voces que piden espacios en las instituciones de educación superior son muchas, y se les ha dado más importancia que a aquellas que piden un límite en el número de instituciones y la aplicación de rigurosos estándares de calidad a todas ellas.

b) Educación superior de buena calidad.

El rápido crecimiento de la matrícula y del número de instituciones educativas ha tenido como consecuencia el descuido de la calidad de la educación superior. Como resultado de esta problemática se generan programas específicos para mejorar la calidad. El mismo Programa Nacional de Educación indica el objetivo que debe tener cada uno de los programas específicos al señalar las características de un programa educativo de buena calidad:¹⁰

1. Amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados.
2. Altas tasas de titulación o graduación.
3. Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.
4. Currículo actualizado y pertinente.
5. Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes.
6. Servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes.
7. Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.
8. Sistemas eficientes de gestión y administración.
9. Servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

c) Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

Debido a la poca integración de las actividades educativas con el desarrollo nacional, la falta de consolidación de los programas existentes y la poca flexibilidad del sistema educativo para adecuarse al entorno, se establecen líneas de acción para lograr un sistema de educación superior vigente, más abierto, vinculado con la sociedad y coordinado con los distintos niveles educativos. Así, el Programa Nacional de Educación establece que el sistema de educación

5 Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Educación 2001-2006 (1ª. Ed., 2001).

6 Hugo Aréchiga Urtuzuástegui y Rocío Llerena de Thierry, Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México, Documento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para el IESALC-UNESCO (Abril 2003) pgs. 5-9.

7 Programa Nacional de Educación 2001-2006, supra nota 5, pg. 199.

8 Hugo Aréchiga Urtuzuástegui y Rocío Llerena de Thierry, supra nota 6, pg. 3.

9 Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La Metamorfosis de la Educación Superior 247 (2006) (en lo sucesivo "IESALC-UNESCO").

10 Programa Nacional de Educación 2001-2006, supra nota 5, pg. 183-84.

superior que desea debe tener las siguientes características:¹¹

1. Orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país;
2. Promotor de innovaciones y abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad;
3. Con cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos.

La política educativa definida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 ha logrado permear en las universidades gracias a una serie de mecanismos específicos implementados por el gobierno. Como se mencionó, estos mecanismos no surgieron a partir de este Programa Nacional, pero éste ha definido la forma por objetivos estratégicos, la aplicación y el alcance actual de cada uno de estos mecanismos.

A continuación nos enfocaremos a tres de ellos, seleccionados por su importancia e impacto en la enseñanza del derecho: la evaluación diagnóstica, el reconocimiento de validez oficial de estudios y la acreditación de programas académicos. Describiremos el objetivo y funcionamiento de cada uno de ellos con el fin de conocer de qué forma están incidiendo en la enseñanza del derecho y si actualmente obstruyen o permiten acciones innovadoras para mejorar la calidad de la educación jurídica.

III. Evaluación Diagnóstica

A finales de la década de los ochenta se presenta el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, con el cual el gobierno reestructura las áreas de enseñanza e investigación e institucionaliza la evaluación bajo los términos de calidad, eficiencia y cobertura. Según Pérez Azcué, “se reemplazan las palabras de equidad, igualdad y democracia por las de racionalización, competitividad y excelencia; introduciendo modificaciones en los criterios de financiamiento, promoviendo mecanismos de evaluación institucional y asignando carteras especiales de fi-

nanciamiento a proyectos especiales.”¹² Es a raíz de este Programa que se crean procesos de evaluación a instituciones y surgen los organismos encargados de coordinar dichas evaluaciones. Surge la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con el propósito inicial de “impulsar los procesos de evaluación, establecer un marco de referencia con criterios, indicadores y procedimientos generales para efectuar la evaluación del sistema y de las instituciones, y proponer medidas para el mejoramiento de la educación superior en general.”¹³

Es en 1991 cuando finalmente se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), encargados de realizar las evaluaciones diagnósticas a los programas e instituciones a través de pares académicos provenientes de distintas instituciones de educación superior del país. Los CIEES los integran nueve cuerpos colegiados que representan las distintas áreas del conocimiento. En enero de 1993 se instaló el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, al cual le corresponde evaluar los estudios de licenciatura y posgrado en derecho, tanto en la modalidad escolarizada como en la semiescolarizada, abierta y a distancia.¹⁴ Es este Comité el que establece los indicadores en los que se basa la evaluación, los cuales están contenidos en los “Criterios para Evaluar Programas Académicos de Licenciatura y Posgrado”,¹⁵ y se explican con más detalle en el “Marco de Referencia para la Evaluación de Programas Académicos de Licenciatura y Posgrado”.¹⁶

La evaluación diagnóstica consiste en la comparación de los indicadores propuestos por los CIEES con las características que presenta el programa educativo en el momento de la evaluación.¹⁷ Su objetivo es identificar los logros y deficiencias de los progra-

12 Emma Irene Pérez Azcué, “La Planeación de las Universidades Públicas en México” Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México (Octubre de 1994), disponible en <http://www.uaemex.mx/ceu/publi/univers/univer4.html>.

13 Hugo Aréchiga Urtuzuástegui y Rocío Llerena de Thierry, supra nota 6, pg. 10.

14 Este Comité evalúa además los programas académicos de contaduría, administración, economía, sociología, ciencias políticas, administración pública, relaciones internacionales, comunicaciones e informática, entre otros. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, Marco de Referencia para la Evaluación de Programas Académicos de Licenciatura y Posgrado, pg. 7, disponible en http://www.ciees.edu.mx/marcos_de_referencia/Marcos_de_Referencia/CCSyA/marcos_eval/marco_eval_lic_posgrado.pdf (en lo sucesivo “Marco de Referencia para la Evaluación”).

15 Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, Criterios para Evaluar Programas Académicos de Licenciatura y Posgrado, disponible en: www.ciees.edu.mx/infoeval/CCSyA/criterios_eval/criterios_eval_lic_posgrado.pdf (en lo sucesivo “Criterios para Evaluar Programas Académicos”).

16 Marco de Referencia para la Evaluación, supra nota 15.

17 Ver Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, en www.ciees.edu.mx.

11 Id., pg. 183.

mas educativos, analizar sus causas y formular recomendaciones para su mejoramiento.

El proceso de evaluación comienza con una solicitud por escrito de la institución educativa al Comité. Aunque éste es un proceso voluntario, en la práctica no lo es del todo, pues indirectamente el gobierno federal obliga a las instituciones públicas a ser evaluadas al condicionar una parte importante del subsidio que les otorga a su sujeción a los programas de calidad y al resultado de esos procesos.¹⁸ Como lo señala Didriksson, “Los conceptos de calidad, evaluación y planeación, y el quehacer que se deriva de su aplicación, han sido introducidos al sector académico a través de los diversos programas definidos con los recursos extraordinarios.”¹⁹

Una vez que presenta la solicitud, la institución hace una autoevaluación basada en los indicadores establecidos por el Comité. Al terminar esta etapa, un grupo de pares académicos realiza una visita a la institución que imparte el programa y efectúan una revisión documental. Posteriormente los evaluadores redactan un informe de la visita, en la cual incluyen una serie de recomendaciones que las instituciones deben cumplir en un plazo determinado, y sobre el cual el Comité emitirá un dictamen final, colocando al programa en uno de los siguientes niveles:

- Nivel 1: Cumple con todos los requisitos necesarios para que un programa académico sea reconocido por su calidad.
- Nivel 2: Requiere entre uno y dos años para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de calidad.
- Nivel 3: Requiere al menos dos años para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de calidad.

Programas de Derecho

Los criterios para la evaluación diagnóstica de programas académicos para las ciencias sociales y administrativas, como la licenciatura y los posgrados en derecho, se dividen en cuatro ejes rectores y diez categorías (ver Tabla 2). En total son 129 criterios, de los cuales 111 son esenciales (E) y 18 recomendables (R).

Tabla 2. Ejes rectores y categorías de la evaluación diagnóstica²⁰

Ejes Rectores	Categorías
I. Intencionalidad (normatividad)	I. Contexto Institucional II. Planeación y organización III. Administración y financiamiento
II. Estructura (contexto)	IV. Plan y programas de estudios V. Alumnado VI. Personal académico VII. Proceso de enseñanza-aprendizaje VIII. Vinculación y educación continua
III. Infraestructura	IX. Infraestructura y equipamiento
IV. Resultados	X. Egresados, titulados e investigación

20 Criterios para Evaluar Programas Académicos, supra nota 22.

Algunos ejemplos de estos criterios de evaluación son los siguientes:

Estructura y manuales (E):

La dependencia debe contar con una estructura definida, organigramas y manuales actualizados de organización y de procedimientos. Los integrantes de la dependencia conocerán sus funciones sin sueditar lo académico a lo administrativo. Con estos instrumentos podrá ser verificada la eficiencia y eficacia de la operación de la dependencia.

Estructura del Plan de Estudios (E):

El plan de estudios debe conjuntar cursos educativos coherentes y ordenados lógicamente y secuencialmente, los que, con un grado razonable de profundidad, aseguren un nivel de conocimiento teórico y práctico de la disciplina, y la posesión de actitudes, valores y habilidades de acuerdo con el perfil de egreso deseado.

Políticas de selección (E):

Las políticas de selección del alumnado deben estar basadas en criterios de suficiencia académica, estar explicitadas y ser congruentes con la misión institucional. Esta información debe entregarse a los aspirantes en forma de guía o manual.

Estudios, experiencia y formación docente (E):

Quienes impartan cursos en licenciatura y en posgrado deberán contar con el título profesional, diploma de especialización o grado y, preferentemente, un mínimo de tres años de experiencia profesional en su campo disciplinario y formación docente después de haber concluido sus estudios de licenciatura.

18 La mayoría de los recursos de las universidades públicas provienen del gobierno federal, los cuales son determinados principalmente por tres factores: la matrícula estudiantil, la nómina del personal y la calidad de los programas. Ver Subsecretaría de Educación Pública, “Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior” (Abril 2005), disponible en: www.ses4.sep.gob.mx.

19 Axel Didriksson Takayanagui et al., “El Financiamiento para las Instituciones de Educación Superior en México, 1990-2002” (Proyecto), pg. 51-52, disponible en <http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/Financiamiento/Informe%20Financiamiento%20-%20México.pdf>.

Métodos de enseñanza (E):

Deben emplearse múltiples métodos de enseñanza orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el apoyo de medios audiovisuales y otras tecnologías. Es conveniente que la dependencia tenga un programa permanente al respecto que atienda las necesidades desde el ingreso de nuevos profesores.

Creatividad y pensamiento crítico (E):

En los programas de las asignaturas deberán estar consideradas las actividades de fomento a la creatividad y del pensamiento crítico o bien existirán programas específicos en esta línea.

Calidad del acervo (E):

La selección acertada de títulos para la biblioteca y la existencia actualizada de ejemplares de un mismo título deben ser suficientes para la matrícula del programa. Asimismo, debe contarse con una colección de obras de referencia útiles, formada por obras de consulta general como diccionarios especializados, estadísticas, etc., y con suscripciones a publicaciones periódicas esenciales para el programa.

Seguimiento de egresados (E):

Deben llevarse a cabo estudios de seguimiento de egresados que sean indicativos de la labor que realizan y del impacto de su desempeño en el ámbito profesional y social, así como encuestas sobre la satisfacción de sus principales empleadores.

El interés de las instituciones educativas por evaluar sus programas se ha incrementado, pues en 2001 sólo fueron 24 programas, contra 65 durante los primeros cuatro meses de 2006 (ver Tabla 3). Este incremento no sólo se debe a la importancia cada vez mayor de la evaluación en la asignación del subsidio federal, sino también al tiempo que les tomó a muchas de las instituciones estar preparadas para iniciar el proceso de evaluación. Este número de instituciones es bastante elevado, pues según datos de la SEP existen 114 programas de licenciatura en derecho en universidades públicas del país.²¹

Tabla 3. Clasificación de los programas de licenciatura en derecho evaluados por los CIEES en relación con sus posibilidades de considerarse de calidad.²²

	2001		2006	
	Programas	%	Programas	%
Corto Plazo	6	25	31	48
Mediano Plazo	14	58	30	46
Largo Plazo	4	17	4	6
Total:	24	100	65	100

En cuanto a las recomendaciones que han surgido de las visitas de evaluación de programas de derecho, más de la mitad de dichas recomendaciones se refieren a la estructura (contexto) del programa, en especial a los planes y programas de estudio, al personal académico y a los alumnos (Ver Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Análisis de las recomendaciones a la licenciatura en derecho por eje rector.²³

Ejes Rectores	Recomendaciones	%
Estructura (contexto)	908	52
Intencionalidad (normatividad)	294	17
Resultados	276	16
Infraestructura	265	15
Total:	1743	100

Tabla 5. Análisis de las recomendaciones a la licenciatura en derecho por categorías.²⁴

Categorías	Recomendaciones	Porcentaje
Modelo educativo y plan de estudios	350	20
Personal académico	278	16
Instalaciones, equipo y servicios	265	15
Normatividad y políticas generales	248	14
Alumnos	194	11
Productividad académica (investigación)	101	6
Servicios de apoyo a los estudiantes	86	5
Trascendencia del programa	87	5
Productividad académica (docencia)	88	5
Planeación y evaluación	46	3
Total:	1743	100

21 Javier de la Garza Aguilar, "La Evaluación Externa de la Educación Superior en Derecho: Metodología, Indicadores, Avances y Perspectivas" Presentación dentro del I Seminario Taller Nacional de Capacitación de Visitadores Acreditadores del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFEDE), Monterrey, N.L. (18 de Mayo de 2006). Fuente: SEP-DGPPP, Abril 2006.

22 Id.

23 Id.

24 Id.

Como ejemplo de las recomendaciones específicas que realizaron los CIEES a las licenciaturas en derecho tenemos las siguientes:

Plan de estudios:

1. Revisar de manera colegiada (cuerpo de directivos y académicos) el plan de estudios, los propósitos de la licenciatura y el perfil del egresado que se busca formar, para proponer el nuevo diseño curricular que sea pertinente con las necesidades de la sociedad y el sector público y privado del estado.
2. Integrar al plan de estudios asignaturas como Derecho Aduanero, Empresarial, Internacional Público y Privado, Bancario y Bursátil, así como Régimen Jurídico del Comercio Exterior.
3. Ampliar la bibliografía de las asignaturas, dado que en la mayoría es reducida e incompleta.
4. Incorporar al plan de estudios cursos de una lengua extranjera.
5. Incluir en el perfil de egresado componentes de tipo social y humanístico para contribuir en la formación integral de los alumnos.

Planta académica:

1. Elaborar un programa de mejoramiento del profesorado a fin de elevar el nivel y desempeño académico de la planta docente.
2. Establecer procedimientos detallados de ingreso de nuevos docentes con base en las políticas, normas y requerimientos del programa y la Facultad.
3. Aumentar el número de profesores de tiempo completo en el programa.
4. Incentivar a los académicos para obtener su perfil PROMEP e incorporarse al Sistema Nacional de Investigadores.

Alumnos:

1. Adoptar nuevas metodologías de la enseñanza-aprendizaje en la impartición de las asignaturas que permitan un desarrollo integral del alumno.
2. Reducir los índices de reprobación de las asignaturas incorporando nuevas alternativas: cursos propedéuticos por medio de los cuales se proporcione a los estudiantes los conocimientos básicos en las asignaturas de mayor índice de reprobación; cursos intersemestrales de nivelación; cambio de métodos didácticos o revisión del perfil del docente que imparte estas asignaturas, entre otros elementos.

3. Reducir el número de alumnos por grupo.
4. Incorporar nuevas formas de evaluación de los estudiantes.
5. Hacer un seguimiento que permita valorar el funcionamiento del sistema tutorial.

Infraestructura:

1. Dotar al programa de la infraestructura básica necesaria (aulas, biblioteca y sala de cómputo).
2. Destinar las áreas físicas necesarias para la instalación de cubículos para los profesores de carrera o tiempo completo.

Titulación, eficiencia terminal y seguimiento de egresados:

1. Establecer otras opciones además de la tesis, para elevar los índices de titulación.
2. Establecer el programa de seguimiento de los egresados.

Apoyo

1. Incrementar el acervo bibliográfico y hemerográfico de la Facultad.
2. Establecer un sistema de información de la trayectoria escolar de cada alumno, con datos que permitan analizar las causas de reprobación, rezago, deserción, eficiencia terminal y titulación.
3. Modernizar las áreas administrativas y de servicios escolares.

Al observar los criterios de evaluación que establecen los CIEES, podríamos señalar que cumplen básicamente dos funciones. La primera es introducir líneas de acción concretas que contemplen los criterios de calidad establecidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por ejemplo, para contar con profesores competentes como lo señala el Programa Nacional, uno de los criterios en la evaluación es que "Quienes impartan cursos en licenciatura y en posgrado deberán contar con el título profesional, diploma de especialización o grado y, preferentemente, un mínimo de tres años de experiencia profesional en su campo disciplinario y formación docente después de haber concluido sus estudios de licenciatura." La segunda función es crear espacios, a través de criterios generales, para que las instituciones realicen las innovaciones educativas que consideren convenientes. El mismo Marco de Referencia lo hace explícito al mencionar que la evaluación se realiza de manera flexible a fin de adecuarla a las condiciones específicas de cada institución y al pro-

grama evaluado.²⁵ Por ejemplo, para lograr un currículum actualizado y pertinente, uno de los criterios en la evaluación es que “El plan de estudios debe conjuntar cursos educativos coherentes y ordenados lógicamente y secuencialmente, los que, con un grado razonable de profundidad, aseguren un nivel de conocimiento teórico y práctico de la disciplina, y la posesión de actitudes, valores y habilidades de acuerdo con el perfil de egreso deseado.”

Con lo anteriormente expuesto, podríamos concluir que, a grandes rasgos, la evaluación diagnóstica permite la innovación educativa siempre y cuando se desarrolle dentro del concepto general de calidad y se adopten al mismo tiempo las principales políticas educativas.

Sin embargo, es en la aplicación de estos criterios de evaluación donde parece que existen algunos obstáculos a acciones innovadoras, lo cual aferra a los programas en derecho a modelos tradicionales de enseñanza. Un ejemplo concreto es la recomendación sobre el programa de estudios que sugiere, “Integrar al plan de estudios asignaturas como Derecho Aduanero Empresarial, Internacional Público y Privado, Bancario y Bursátil, así como Régimen Jurídico del Comercio Exterior”. No sabemos el contexto en el que se realizó esta recomendación, pero a simple vista parece limitar al programa de estudios a una educación “enciclopédica”, en el que lo importante es ofrecer todas las materias posibles para “informar” en lugar de “formar” al estudiante. Aún si la recomendación tuviera la intención de introducir en el programa aspectos internacionales y comerciales del derecho, hay distintas formas de hacerlo, no sólo añadiendo materias específicas.

Otro de los obstáculos que la evaluación diagnóstica puede poner a la innovación educativa tiene que ver con la falta de estímulos a las instituciones para ir más allá del sólo cumplimiento de los indicadores. El vínculo de la evaluación con los recursos extraordinarios hace que las instituciones sólo busquen cumplir con lo que se les pide y no las estimula para innovar o buscar nuevas formas de desarrollarse. Como señala Didriksson, “Los rectores de estas instituciones raramente desarrollan sus propios programas en las universidades, más bien instrumentan los programas federales en respuesta a la “oferta” financiera de las autoridades federales. Por lo tanto, la energía en la dirección de nuevos roles académicos y nuevas formas de organización, de desa-

rrollo científico y tecnológico, y las referentes a las energías empresariales institucionales encuentran dificultad para encontrar canales de expresión cuando éstas no coinciden con las reglas federales.”²⁶ Otro efecto negativo que conlleva el vincular la evaluación con los recursos extraordinarios es que la evaluación no incluye a las universidades particulares, pues de cualquier forma éstas no reciben subsidios federales, por lo que no cuentan con incentivos para iniciar procesos de evaluación diagnóstica. En el caso de derecho, hasta la fecha ninguna institución privada ha sido evaluada.

Si queremos que la evaluación diagnóstica sea un mecanismo que permita y promueva la innovación educativa, específicamente en los programas de derecho, debemos enfocar los esfuerzos tanto al tipo de recomendaciones que se elaboran a partir de los indicadores de calidad, como a los estímulos que se emplean para promover en las instituciones la búsqueda de nuevas y mejores formas de desarrollo.

IV. Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios

El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (en lo sucesivo “Reconocimiento” o “RVOE”) es el mecanismo del Estado para aprobar, inspeccionar y vigilar los programas de educación superior que ofrecen las instituciones particulares. El RVOE ha cobrado especial importancia durante los últimos años debido principalmente al acelerado incremento en el número de instituciones particulares de educación superior – el número de planteles reconocidos por el gobierno aumentó de 77 en 1990 a 395 en 2000.²⁷

En sentido estricto, el que una institución cuente con el RVOE no significa que es una institución de calidad, sino solamente que es una institución que cumple con los requisitos mínimos de calidad para ofrecer determinado programa. Al cumplir con estos requisitos, la institución particular pasa a formar parte del sistema educativo nacional, lo cual la faculta a expedir certificados y otorgar constancias, diplomas, títulos o grados académicos con validez en todo el país respecto a los programas de estudio reconoci-

26 Axel Didriksson Takayanagui et al., “El Financiamiento para las Instituciones de Educación Superior en México, 1990-2002”, supra nota 20.

27 Ver Cristina Casanueva y Oswaldo Serna, Crecimiento de la Educación Superior Privada en México: un Debate Inconcluso, en Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva al Año 2003. México: Universidad Pedagógica Nacional (Borrador). Ellos mismos señalan que este crecimiento se debe principalmente al aumento en la demanda de educación superior, explicado por el aumento en la población en educación media y su mayor eficiencia terminal, y al rezago en la cobertura y absorción de la educación superior pública, explicado principalmente por la disminución del gasto público en educación.

25 Marco de Referencia para la Evaluación, ver nota 15, pg. 7.

dos.²⁸ Las universidades públicas no requieren este Reconocimiento, pues según el tipo de institución pública de que se trate, su regulación, control y supervisión dependen de la Subsecretaría de Educación Superior (antes denominada Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, en lo sucesivo "SES"), de la autoridad que la crea, de su ley orgánica, estatutos y reglamentos, y de las demás disposiciones aplicables. Desde el momento de su constitución, las instituciones públicas de educación superior pasan a formar parte del sistema educativo nacional.

Algunas de las características generales del funcionamiento del RVOE son las siguientes:²⁹

a) Existen al menos 65 autoridades u organismos descentralizados que están facultados para otorgar el RVOE (el gobierno federal, los gobiernos estatales y las universidades autónomas, entre otros).³⁰ Cada una de estas autoridades y organismos descentralizados establece sus propios requisitos y procedimientos para otorgar el RVOE, aunque ya se están realizando esfuerzos a través de la SES para unificar su marco de referencia.³¹

b) El gobierno federal, a través de la SEP, es quien ha otorgado más Reconocimientos.³² Las reglas para otorgarlo han existido desde hace varias décadas, pero son los Acuerdos 243 y 279, publicados en 1998 y 2000 respectivamente, los que simplifican y definen de una forma más clara los requisitos y el procedimiento para reconocer, inspeccionar y vigilar a las instituciones.³³ Ambos Acuerdos son de observancia obligatoria solamente para las unidades administrativas y órganos desconcentrados de la SEP, quienes no podrán solicitar requisito, documento, información o trámite que no esté expresamente contemplado en estos Acuerdos.³⁴

c) La solicitud que inicia el proceso para obtener el RVOE federal debe contener lo siguiente: (i) información general sobre la institución y sobre el estudio para el que se solicita el Reconocimiento, (ii) información sobre el plan y programa de estudios, incluyendo un listado del acervo bibliográfico, y (iii) una descripción de las instalaciones.³⁵ De igual modo, la institución deberá acreditar que su personal académico cuenta con la preparación adecuada para impartir educación y que cumple con los requisitos establecidos en los Acuerdos.³⁶

d) Entre las obligaciones principales que se imponen al titular del RVOE están las de proporcionar determinada información y documentación a la autoridad educativa; cumplir con los planes y programas de estudio para los cuales se adquirió el RVOE; y facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen.

El manejo gubernamental del RVOE está estrechamente ligado al objetivo estratégico del Estado de ampliar la cobertura de la educación superior establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Ante el crecimiento de la demanda de educación superior, los Acuerdos 243 y 279 simplifican el procedimiento para que las instituciones particulares puedan obtener este Reconocimiento. En los mismos considerandos de los Acuerdos se reconoce dicho objetivo al señalar su interés en ampliar la cobertura de los servicios educativos, la importancia de la participación de los particulares en la educación y la necesidad de llevar a cabo una desregulación sistemática de las normas vigentes que sustentan los trámites que realizan los particulares ante la Administración Pública Federal.

Programas de Derecho

Como señalamos anteriormente, los Acuerdos establecen los requisitos mínimos de calidad que se deben cumplir para obtener el RVOE federal, especialmente respecto a los planes y programas de estudio, a las instalaciones y al personal académico. Mencionaremos a continuación tres disposiciones de los Acuerdos que influyen directamente en los estudios de derecho, concretamente en la integración de los planes y programas, en la incorporación de profesores de tiempo completo y en los requisitos para obtener la cédula para ejercer la profesión.

28 Ley General de Educación (LGE), publicada en el Diario Oficial de la Federación (D.O.F.) el 13 de julio de 1993, art. 60°.

29 Para mayor detalle acerca del funcionamiento y aplicación del RVOE, recomendamos la lectura de: Luis Fernando Pérez Hurtado, *El Marco Jurídico de las Instituciones Particulares que Ofrecen la Licenciatura de Derecho en México*, en *Evolución del Derecho en América Latina*, Tomo II (2006).

30 Art. 14° fracc. IV de la LGE y los arts. 16° y 17° de la Ley de Coordinación de la Educación Superior (LCES), publicada en el D.O.F. el 29 de diciembre de 1978.

31 Entrevista con Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación Superior (19 de marzo de 2004). Ver también Boletín 216 de la SEP, *Acuerdan Secretarías de Educación Unificar Criterios para Otorgar el RVOE* (5 de agosto de 2003), disponible en http://sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol2160803.

32 Información proporcionada por la Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior (DIPES), dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la SEP (18 de marzo de 2004).

33 Acuerdo Número 243 por el que se Establecen las Bases Generales de Autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (en lo sucesivo "Acuerdo 243"), publicado en el D.O.F. el 27 de mayo de 1998, y el Acuerdo Número 279 por el que se Establecen los Trámites y Procedimientos Relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior (en lo sucesivo "Acuerdo 279"), publicado en el D.O.F. el 10 de julio de 2000.

34 Arts. 2° y 11° del Acuerdo 243 y art. 3° del Acuerdo 279.

35 Art. 5°, formato 1 y anexos 1, 2, 3, 4 y 5 del Acuerdo 279.

36 Art. 5° del Acuerdo 243.

El Acuerdo 279 establece la duración mínima de los programas de licenciatura. Estos planes de estudio, incluyendo los de derecho, estarán integrados por un mínimo de 300 créditos.³⁷ Un crédito es igual a 16 horas efectivas de actividad de aprendizaje y actividad de aprendizaje es toda acción en la que el estudiante participa con el fin de adquirir los conocimientos o habilidades requeridos en un plan de estudios, ya sea bajo la conducción de un académico o de manera independiente.³⁸ En el caso de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en modalidad escolarizada, las horas mínimas que deberán establecerse para actividades de aprendizaje bajo la conducción de un académico son 2400 horas.³⁹ Por lo tanto, ningún programa escolarizado de licenciatura en derecho podrá tener una duración menor a ésta.

El mismo Acuerdo 279 determina los requisitos mínimos del personal académico de tiempo completo que imparta los cursos del programa. Estos profesores deberán acreditar experiencia o preparación para la docencia y la investigación o la aplicación innovadora del conocimiento en el campo en el que desempeñará sus funciones, o en la asignatura que impartirá, y poseer preferentemente un nivel académico superior a aquel en el que desempeñará sus funciones y en áreas de conocimiento afines.⁴⁰ Sin embargo, al establecer el porcentaje mínimo de cursos que debe estar a cargo de profesores de tiempo completo, el mismo Acuerdo cataloga a los estudios en derecho como un programa práctico.⁴¹ Esto implica que las licenciaturas en derecho – al igual que las especialidades y maestrías – no requieren profesores de tiempo completo para impartir sus materias.

Por último, en relación a la cédula profesional con efecto de patente, el Acuerdo 279 permite a cada institución educativa determinar qué requisitos deben cumplir sus egresados para poder ejercer la profesión. Esto se debe a que el Acuerdo señala que la institución tiene la obligación de registrar sus reglamentos internos, incluido aquel que establece los requisitos de egreso, por lo que la autoridad solamente debe revisar que efectivamente existan dichos reglamentos, pero no puede modificar su contenido.⁴² Una vez que el

alumno cumple con los requisitos de egreso establecidos en el reglamento, la institución le otorga el título profesional y mediante su registro en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, ésta última le otorga la cédula profesional.

Por el proceso simplificado establecido en los Acuerdos y los requisitos aquí mencionados, podríamos señalar que en general el Reconocimiento es un sistema abierto a la innovación educativa. Sin embargo, los problemas operativos dentro de la SEP debido a la escasez de recursos humanos, materiales y económicos, dificultan el cumplimiento de sus obligaciones y constriñe la libertad de las instituciones particulares para realizar cambios profundos en la enseñanza del derecho. Damos un ejemplo concreto referente a la posibilidad de innovar en los planes y programas de estudio.⁴³ El Departamento de Evaluación Curricular de la SES es quien revisa y determina, entre otras cosas, si los planes y programas de estudio que se presentan con la solicitud de Reconocimiento federal son los adecuados. Este departamento tiene que revisar anualmente un promedio de 1000 planes y programas de estudio de todas las áreas del conocimiento y para dicha labor sólo cuenta con un titular, cuatro analistas y una secretaria. Ante esta limitante de recursos y la falta de conocimiento especializado en la materia, el proceso que se sigue para aprobar el plan y programa de estudios en derecho para el que se solicita el RVOE es compararlos con un formato pre-establecido por ellos mismos, y si coinciden en más del 80%, el plan y programa propuestos son aprobados. Cabe señalar que en otras áreas profesionales las asociaciones de profesionistas correspondientes ofrecen a dicho Departamento su ayuda para analizar el contenido del programa, pero en el caso de derecho no ha habido ninguna asociación que ofrezca su apoyo.

Está claro que si queremos que el RVOE sea un mecanismo que permita y promueva la innovación educativa entre las instituciones de educación superior, se deben proponer diversos ajustes para lograrlo. Para esto, es conveniente en primer término analizar la situación de la educación superior particular en el país. Debemos tomar en cuenta que la mayor parte de las instituciones privadas de educación superior son de reciente creación, que muchas están aún en proceso de consolidación y que la calidad de su oferta educativa es dispar. Así, para el caso de la innovación en el contexto del RVOE, es importante

37 Art. 13° fracc. II del Acuerdo 279.

38 Art. 14° del Acuerdo 279.

39 Art. 15° del Acuerdo 279.

40 Art. 10° fracc. II del Acuerdo 279.

41 Art. 10° del Acuerdo 279. Los programas prácticos son "aquellos cuyos egresados se dedicarán generalmente a la práctica profesional y cuyos planes de estudio no requieren una proporción mayoritaria de cursos básicos en ciencias o humanidades ni cursos con gran tiempo de atención por alumno".

42 Documento F-DIPES-52/R-01 de la Subdirección de Reconocimiento, el cual forma parte del documento de la SESIC relativo al procedimiento P-DIPES-05 "Registrar Reglamentos Institucionales".

43 Visita a la DIPES e información proporcionada por la misma Dirección (18 de marzo de 2004).

en este momento centrar las discusiones en discernir sobre la conveniencia, requisitos, alcance y seguimiento de los procesos innovadores que pretendan realizar instituciones particulares de educación superior. Una posible solución sería vincularlo e incluirlo como la primera fase de la acreditación, el mecanismo para elevar la calidad de la educación que analizaremos a continuación.

V. Acreditación de Programas Académicos

Junto con la evaluación diagnóstica, surge el interés de contar con procesos de acreditación de programas educativos como el mecanismo para elevar la calidad de la enseñanza, tanto en instituciones públicas como privadas. Es en el año 2000 cuando se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismo público encargado de evaluar, reconocer y supervisar a aquellas organizaciones que deseen constituirse como acreditadoras de programas de educación superior.⁴⁴ Para este organismo, “La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un *organismo acreditador*, no gubernamental y reconocido formalmente por el COPAES, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social.”⁴⁵

Los organismos acreditadores de programas de derecho reconocidos por el COPAES son dos, ambos reconocidos en abril de 2006: el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFED) y el Consejo Nacional para la Acreditación de la Enseñanza en Derecho A.C. (CONAED). Es importante señalar que los programas de derecho son los únicos que cuentan con dos organismos acreditadores aprobados por el COPAES. Una explicación del por qué de la existencia de dos organismos con la misma función es que los estatutos del COPAES señalan que no hay exclusividad

en la acreditación, por lo que cualquier organismo que cumpla con los requisitos será aprobado.⁴⁶ Además, en el caso de derecho, para el COPAES es conveniente la existencia de ambos Consejos por la gran cantidad de programas que hay que acreditar, tarea muy difícil de realizar por un solo organismo.⁴⁷ Sin embargo, otra explicación es que cada organismo fue impulsado por grupos muy influyentes en el ámbito jurídico, encabezados por distintos liderazgos. Por un lado, el CONFED surge de la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica (ANFADE), la cuál agrupa a más de doscientas instituciones de derecho de todo el país.⁴⁸ Por otro lado, el CONAED surge de la Barra Mexicana – Colegio de Abogados, la mayor asociación de abogados en el país, y a su vez uno de los nueve miembros de la Asamblea General del COPAES.⁴⁹

En principio se podría inferir que la acreditación de programas de derecho constituye un esfuerzo específico para transformar la educación jurídica, pues los organismos acreditadores surgen del gremio de abogados y de las escuelas de derecho y se dedican exclusivamente a acreditar estos programas. Sin embargo, los organismos acreditadores no determinan libremente la forma y el contenido de la acreditación, sino que se sujetan al marco de referencia establecido por COPAES. El mismo “Manual del Procedimiento para el Reconocimiento de Organismos Acreditadores de Programas Académicos de Nivel Superior” de COPAES establece que, “Para realizar la acreditación de programas académicos en un área del conocimiento, la organización debe mostrar un marco de referencia, congruente con el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior del COPAES [...]”.⁵⁰ Por lo tanto, podemos señalar que la acreditación de programas de derecho no es el resultado de un esfuerzo específico por transformar la calidad de la enseñanza del derecho, sino otro mecanismo para introducir las políticas educativas enfocadas a mejorar todos los programas de educación superior.

44 Antes de la creación de COPAES y sus organismos específicos de acreditación, las instituciones ingresaban a distintas agrupaciones como forma de acreditarse dentro de México, no en el sentido oficial, sino como una forma de demostrar públicamente su calidad. Ejemplos de estas agrupaciones son la ANUIES, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), Southern Association of Colleges and Schools (SACS) en los Estados Unidos, y en el caso específico de derecho la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica (ANFADE) y la Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina (AFEIDAL).

45 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), “Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior”, pg. 3 disponible en http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/3_Marco_general.pdf.

46 Entrevista telefónica con Javier de la Garza Aguilar, Director General del COPAES, el 25 de agosto de 2006.

47 Id.

48 Ver Carlos Eduardo Moyado Zapata y José Padilla Arellano, El Papel de ANFADE en la Acreditación de las Facultades y Escuelas de Derecho en México, Revista Jurídica Jalisciense del Departamento de Estudios e Investigaciones Jurídicas de la Universidad de Guadalajara, Año 14, Num. 1, 287 (Enero-Junio 2004).

49 Ver Directorio de la Asamblea General del COPAES en http://www.copaes.org.mx/directorio/directorio_copaes.htm#consejo_directivo.

50 COPAES, Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, supra nota 46, pg. 21.

Aunque los organismos acreditadores no cuentan con la libertad total para definir sus procesos de acreditación, ellos pueden determinar cuáles de los criterios propuestos por COPAES en su Marco General incorporarán en sus propios procesos y cuál será el valor que se le dará a cada uno de ellos. Por ejemplo, en el caso de CONFED, se realizaron seis reuniones generales y dos regionales con miembros de la ANFADE para determinar los criterios y su valor, así como la capacitación y selección de los visitantes.⁵¹

El reconocimiento de estos dos organismos acreditadores es reciente y hasta el momento sólo el CONFED ha acreditado a un programa, por lo que no es posible saber cuáles serán las diferencias principales entre cada uno de ellos respecto a cómo se dará el acercamiento con cada una de las universidades, quiénes serán los visitantes, cuáles serán sus recomendaciones y qué efecto tendrán en la calidad de la educación jurídica. Al solicitar los criterios, indicadores y parámetros de evaluación, solamente recibimos los del CONFED, por lo que serán los que analizaremos a continuación.⁵² También se proporcionarán algunos ejemplos de cómo se realizó el proceso de acreditación de la licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el único programa que ha sido acreditado hasta la fecha.⁵³

Acreditación de Programas de Derecho

El proceso de acreditación ante el CONFED es voluntario, por lo que comienza con la solicitud de acreditación por parte de la institución educativa.⁵⁴ El costo de la acreditación es de \$50,000 pesos, más \$30,000 pesos para cubrir los viáticos de los visitantes; un total de aproximadamente \$7,000 dólares americanos. Una vez presentada la solicitud, la institución realiza una autoevaluación, basada en el cuestionario que le proporciona el CONFED con los indicadores que se deben cumplir, los cuales analizaremos más adelante.

Al terminar la autoevaluación, un grupo de visitantes acude a la institución que imparte el programa para cotejar lo señalado en la autoevaluación y

ampliar la información en los aspectos que lo requieran. Los visitantes se eligen por un consejo de la CONFED y deben cumplir con tres requisitos:⁵⁵ haber tomado el curso de capacitación a visitantes, contar con estudios de posgrado (no necesariamente en derecho), y no pertenecer a alguna institución que se encuentre en la misma circunscripción de la institución a visitar.⁵⁶ Es importante señalar que la visita no consiste solamente en observar a la institución y revisar los documentos correspondientes, sino también en escuchar distintas opiniones en reuniones con estudiantes, maestros, personal administrativo, egresados y empleadores.⁵⁷ Esto implica que los visitantes tienen la obligación de buscar distintas fuentes de información, además de aquellas consultadas para completar el cuestionario de autoevaluación.

Al terminar la visita se elabora un informe, y en base a este reporte el CONFED emitirá un dictamen final el cual puede resultar en la acreditación, la acreditación condicionada o la no acreditación del programa de estudios. En cualquiera de los casos, el dictamen puede incluir recomendaciones que las instituciones deben cumplir en un plazo determinado. La acreditación tiene una vigencia de cinco años, después de los cuales la institución deberá solicitar nuevamente la acreditación.

No hay plazos específicos para realizar cada una de las etapas del proceso de acreditación. En el caso de la UANL, la solicitud de acreditación se presentó el 19 de abril de 2006, se terminó el cuestionario de autoevaluación el 7 de junio, la visita se realizó los días 5, 6 y 7 de julio, y el 17 de agosto de ese mismo año se otorgó la acreditación.⁵⁸ El proceso tomó menos de 4 meses en total. Sin embargo, este plazo no será la duración normal de los procesos de acreditación de la mayoría de las instituciones, principalmente por dos motivos. Primero, durante casi todo el proceso de acreditación de la UANL, ésta era la única institución que había solicitado la acreditación de algún programa, por lo que los recursos y la capacidad de la CONFED se enfocaron exclusivamente a esta institución. En estos momentos hay otros 5 programas que ya comenzaron su proceso de acreditación y cada vez serán más, por lo que necesariamente le tomará más tiempo a la CONFED atender debidamente to-

51 Entrevista telefónica con el Dr. José Antonio Núñez Ochoa, Presidente del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (24 de noviembre de 2006).

52 Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFED), "Marco General del Proceso de Evaluación y Acreditación de los Programas Académicos de Derecho" (Versión Junio 25, 1.5) (con el autor) (en lo sucesivo "Marco General del Proceso de Evaluación del CONFED"). Según el Dr. Javier de la Garza, los criterios, indicadores y parámetros de ambos organismos son prácticamente los mismos, pues ambos se sujetan estrictamente a los lineamientos establecidos por el COPAES. Entrevista telefónica con Javier de la Garza Aguilar, supra nota 49.

53 Entrevista telefónica con el Dr. José Antonio Núñez Ochoa, supra nota 52.

54 Id.

55 Id.

56 ANFADE divide al país en 11 circunscripciones y CONFED adopta la misma división. Ver ANFADE, Circunscripciones, en http://www.afeidal.org/anfade/docs/CIRCUNSCRIPCIONES_GEOGRAFICAS.doc (revisado el 24 de noviembre de 2006).

57 Entrevista telefónica con la Mtra. María Esthela Morales Tamez, Coordinadora de Acreditación de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (24 de noviembre de 2006).

58 Id.

Tabla 6. Para el CONFEDE, un programa académico de calidad es aquel que cuenta con:¹

Áreas de Evaluación	Indicadores de calidad
Personal académico	Planta académica idónea por su nivel de estudios, tiempo de dedicación y distribución de cargas académicas; profesores capaces de utilizar una metodología basada en el efectivo aprendizaje de los alumnos; congruencia entre el perfil académico del profesor y las materias que imparte; adecuados mecanismos de evaluación, estímulos, capacitación y formación.
Curriculum	Curriculum actualizado y pertinente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y difusión de la cultura y sea sujeta a revisiones periódicas.
Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje	Operación de formas, mecanismos, periodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumno de forma adecuada, suficiente y pertinente, en función del curriculum, tanto para cada asignatura durante el trayecto educativo, como para el egreso del programa de estudios.
Servicios institucionales para el aprendizaje	Servicios eficientes y oportunos de atención, apoyo, tutoría y asesoría de estudiantes, a nivel individual y grupal.
Alumnos	Selección con criterios académicos, altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso y titulación.
Infraestructura y equipamiento	Infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos que sea moderna, disponible, suficiente y equipada en función al número de profesores y alumnos y a las necesidades del programa.
Investigación	Líneas de generación y aplicación del conocimiento de soporte al programa y de los trabajos y productos de la investigación que realizan los profesores y alumnos, así como la vinculación de la docencia con la investigación.
Vinculación	Relación del programa con sus egresados, con los sectores públicos, privados y sociales de su entorno y con los programas afines que ofrecen otras instituciones en los ámbitos nacional e internacional, con el fin de cumplir con los objetivos del programa e incorporar y realimentar el quehacer educativo.
Normatividad institucional	Marco normativo actualizado, coherente y de observancia general, que incluya aspectos del personal académico y administrativo, alumnos, titulación, servicio social, investigación, becas y manejo de los recursos. El programa deberá estar registrado ante la Dirección General de Profesiones.
Conducción académico-administrativa	Autoridades ejecutivas y órganos colegiados académicos adecuados para el desarrollo de los programas académicos, que participan en la toma de decisiones del quehacer académico y de dirección del proceso educativo.
Proceso de planeación y evaluación	Plan de desarrollo a corto, mediano y largo plazo, que incluya objetivos, acciones, recursos necesarios, responsables de su instrumentación y mecanismos de seguimiento y evaluación.
Gestión administrativa y financiera	Sistemas eficientes y transparentes de conducción, gestión, administración y financiamiento, y personal suficiente y capacitado.

1 Marco General del Proceso de Evaluación del CONFEDE, supra nota 53, pgs. 10-15.

das las solicitudes.⁵⁹ Segundo, el programa de derecho de la UANL ya había sido evaluado por los CIEES y había obtenido el Nivel 1. Esto indudablemente le facilitó a la institución el proceso de acreditación, pues aproximadamente el 95% de los indicadores de la acreditación son los mismos que los de la evaluación.⁶⁰ Por lo tanto, a aquellas instituciones que no han sido evaluadas, principalmente las instituciones privadas, les tomará más tiempo estar preparadas.

En cuanto a la metodología de evaluación, los criterios de CONFEDE contienen los siguientes elementos:

1. Áreas de evaluación: Doce áreas generales (ver Tabla 6).
2. Criterios de evaluación: 185 criterios sobre los que se emitirán los juicios de valor.
3. Indicadores de evaluación: Requisitos mínimos (aquellos indicadores que implican las condiciones esenciales con las cuales debe operar el

programa) y requisitos necesarios (aquellos indicadores que implican las condiciones básicas con las cuales debe operar el programa).

4. Parámetros de evaluación: Dan cuenta de las evidencias presentadas para dar respuesta a cada uno de los criterios de evaluación y se valoran de la siguiente manera: inexistentes o existentes, y estos últimos a su vez se dividen en deficiente, insuficiente, suficiente, sobresaliente y excelente.

Ejemplos de criterios de evaluación:

1. El programa cuenta con personal con un mínimo de experiencia docente, de acuerdo con criterios nacionales (PIFI, PROMEP, etc.).
2. El currículum es congruente con la misión y objetivos del programa.
3. Las metodologías de enseñanza empleadas para el cumplimiento de los objetivos y contenidos del programa y de las asignaturas, son coherentes con la naturaleza de esos saberes.

⁵⁹ Entrevista telefónica con el Dr. José Antonio Núñez Ochoa, supra nota 52.

⁶⁰ Entrevista telefónica con la Mtra. María Esthela Morales Tamez, supra nota 58.

4. El programa cuenta con estudios o mecanismos de seguimiento sobre el rendimiento escolar de los alumnos.
5. El programa cuenta con bases de datos automatizadas que dan cuenta sobre la situación del estudiante.
6. El programa cuenta con las condiciones adecuadas para la realización de prácticas profesionales.
7. El programa expresa a través de proyectos la vinculación entre la actividad docente y la de investigación.
8. El programa cuenta con mecanismos que permitan la reorientación del currículum de acuerdo a los resultados o estudios del seguimiento de egresados.
9. El programa cuenta con reglamento de personal no académico o de apoyo.
10. Los órganos colegiados están encargados de la dirección y evaluación del desempeño académico.
11. El plan de desarrollo del programa es difundido y conocido por la comunidad universitaria.
12. El responsable del programa cuenta con el perfil y las habilidades adecuadas para su función.

Las áreas de evaluación previstas por el CONFEDU corresponden a las características que debe tener todo programa educativo de buena calidad según el Programa Nacional de Educación 2001-2006, las cuales ya mencionamos.⁶¹ Por consiguiente, podemos asumir que la acreditación será el programa a través del cual el gobierno seguirá introduciendo su política educativa en las instituciones de educación superior, especialmente en las particulares.

Sin embargo, al haberse concluido sólo un proceso de acreditación, no podemos definir si en términos generales este programa permitirá la innovación educativa. Por la sola lectura de sus indicadores y criterios, podemos pensar que al igual que la evaluación diagnóstica, la acreditación permitirá la innovación educativa siempre y cuando se desarrolle dentro del concepto general de calidad y se adopten al mismo tiempo las principales políticas educativas del Estado. Su éxito como instrumento para elevar la calidad de la educación jurídica dependerá, en gran medida, de la efectiva aplicación de sus criterios y de la actualización periódica de estos, basada tanto en su propia experiencia y los resultados de las

evaluaciones, como en las aportaciones de expertos y de las instituciones mismas.

VI. Conclusiones

Las escuelas y los programas de derecho están siendo transformados por una política educativa general enfocada a mejorar la cobertura, calidad e integración del sistema de educación superior. Esto se está logrando a través de programas específicos, como la evaluación diagnóstica, el reconocimiento oficial y la acreditación de programas académicos que aquí analizamos. A pesar de que estos programas están ampliamente definidos, su funcionamiento y aplicación a programas de derecho no han alcanzado a consolidarse ni a definir criterios uniformes de aplicación.

Por lo tanto, para que los programas mencionados mejoren la educación superior del país, y específicamente la educación jurídica, deben forzosamente:

1. Vincularse directa y constantemente con investigaciones educativas serias, rigurosas, de calidad y que introduzcan ideas y propuestas innovadoras.
2. Mantener un adecuado equilibrio entre indicadores de calidad específicos, que permitan cumplir con ciertos requisitos mínimos y lograr un determinado nivel de calidad en todas las instituciones educativas, e indicadores de calidad generales, que faculden a cada una de las instituciones y a sus áreas de estudio a desarrollarse, cambiar e innovar de acuerdo a sus objetivos específicos y a su entorno.
3. Perfeccionar y adecuar sus criterios en base a la experiencia y a las aportaciones de expertos y de las instituciones educativas.

⁶¹ Programa Nacional de Educación 2001-2006, supra nota 5, pgs. 183-84.

Normas de publicación

La revista *Derecho y Democracia* tiene como propósito realizar un aporte significativo y novedoso a la reflexión y discusión sobre los temas que sugiere el nombre escogido, especialmente abordar en forma sistemática y rigurosa los problemas que plantea el ordenamiento democrático en relación con el derecho así como, en forma más amplia aún, del derecho en relación con la política y, de este modo favorecer el surgimiento y desarrollo de un ámbito de investigación al respecto.

Los trabajos enviados deben por consiguiente corresponder al programa editorial anteriormente esbozado el cual se realizará preferentemente a través de un tema central monográfico; sin embargo aceptará también artículos no necesariamente vinculados al tema central.

Aunque la publicación está estrechamente relacionada con la Universidad Metropolitana la responsabilidad académica reposa en el Consejo Editor.

Se invita a los autores a enviar sus colaboraciones a Humberto Njaim, (correo e: hunjaim@unimet.edu.ve) o Angelina Jaffe (correo e: ajaffe@unimet.edu.ve), Universidad Metropolitana, Facultad de Estudios Jurídicos y Políticos, en un (1) original y dos (2) copias de su manuscrito acompañado de un disquete con programas editores que funcionen en ambiente Windows 3.0 o superiores.

La revista será arbitrada conforme a las costumbres académicas.

A continuación se presentan los requisitos de forma que deben cumplir los artículos, requisitos que, fundamentalmente, siguen los usos adoptados en la Universidad Metropolitana.

Extensión máxima de 30 cuartillas, tamaño carta, a doble espacio (aproximadamente 7.500 palabras) y mínima de 20 páginas (aproximadamente 5.000 palabras). En papel tamaño carta, tamaño de letra doce (12), Tipo de letra Times New Roman.

Resumen no mayor de 250 palabras en español y en inglés. Incluir palabras clave en un número no mayor de cinco (5), en ambos idiomas

El nombre del autor debe estar separado del título en forma tal que se facilite su supresión a efectos de arbitraje.

Si el autor posee e-mail debe escribirlo a continuación de su nombre.

Las referencias bibliográficas y citas se colocarán al final, y serán numeradas según su aparición en el texto con números arábigos. Los números de las referencias también se pondrán entre paréntesis y a nivel de texto.

Para la elaboración de las referencias bibliográficas deberán seguirse las siguientes normas:

Para libros: Apellido (s) de autor (es) en Mayúscula, primer nombre (s) e inicial del segundo nombre (s), año entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de la edición seguido de dos puntos, editorial, página

del libro si la cita es textual . Ejemplo: CANTILLON, R. (1950). Sobre la naturaleza del comercio en general. México: FCE, pp. 25.

Para revista o publicaciones periódicas: Apellido (s) de autor (es), primer nombre(s) e inicial del segundo nombre (s), año entre paréntesis, título del artículo entre comillas, página del artículo si la cita es textual entre paréntesis, nombre de la publicación en cursiva, volumen, número entre paréntesis, páginas inicial y final del artículo. Ejemplo: RODRÍGUEZ PERRAZO, B. (2003). "Privilegiando el rol del educador en el contexto de la sociedad de la información" (97). Revista Anales, Vol 3 (2), pp. 95-115.

Las referencias electrónicas deben indicar la fecha de consulta.

Todos los nombres que no sean propios deben escribirse en minúscula, por ejemplo, no "Estado" sino "estado"; no "Derecho" sino "derecho", etc.

No se citarán libros u otros materiales que no se hayan utilizado en el trabajo.

El autor podrá acompañar el original con las ilustraciones indispensables, en blanco y negro, las cuales deberán estar numeradas y a continuación del texto en el cual se hace referencia (no se aceptan al final del artículo). La Revista podrá decidir no incluirlas, previa comunicación al autor, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.

El texto firmado por más de un autor es aceptado con la presunción de que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.

Derecho y Democracia se reserva hacer las correcciones de estilo que considere convenientes una vez que el trabajo haya sido aceptado y de no publicar aquellos originales que no se ajusten a las normas establecidas. El cumplimiento de las normas tampoco garantiza su publicación si el trabajo no es aprobado por el Consejo Editor.

El Consejo Editorial no se responsabiliza de las opiniones expresadas por los colaboradores.

Editores

Humberto Njaim

Angelina Jaffé

Consejo Editorial

Elsa Cardozo

Jesús M. Casal

Rafael Chavero

Manuel Gómez

René Molina

Rogelio Pérez Perdomo

Ramón Piñango

Francisco Plaza

Consejo Asesor

Rafael Arráiz Lucca

Allan Brewer Carías

Joaquim Falcao

Héctor Fix-Fierro

Lawrence Friedman

Francisco Hung

Larissa Lomnitz

Enrique Pérez Olivares

Graciela Soriano

Diego Bautista Urbaneja

Portada:

Ambrosio Lorenzetti: Alegoría del buen gobierno (anverso) y Alegoría del mal gobierno (reverso), Siena, 1317-1348
